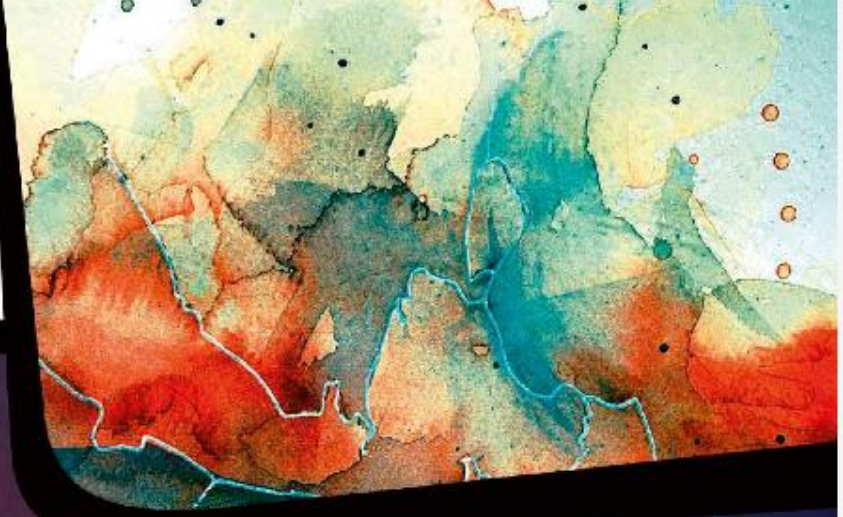
Educación inicial



Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial

Ana Malajovich

HomoSapiens EDICIONES

Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial

Ana Malajovich

Malajovich, Ana,
Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial / Malajovich, Ana.
- 1a ed. 1a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2019.
156 p.; 22 x 15 cm. - (Educación inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-809-969-4

1. Educación Inicial. I. Título.
CDD 372.21

1ª edición, agosto de 2017
1ª reimpresión, marzo de 2019

© 2017 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Tel: 54 341 4243399 | 4406892 | 4253852
editorial@homosapiens.com.ar
www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-950-808-969-4

Este libro se terminó de imprimir en marzo de 2019
en **Buenos Aires Print** de Walter A. Santiago | Tel. 011 4225-6553
Pte. Sarmiento 459 | Lanús | Buenos Aires | Argentina.

Índice

Prólogo 7
Laura Pilluk

Introducción 9

Capítulo 1
Nuevos desafíos en la didáctica del Nivel Inicial 11

Capítulo 2
Concepción de infancia y orientaciones didácticas 21

Capítulo 3
Interacciones en el Nivel Inicial. El trabajo en pequeño grupo 35

Capítulo 4
Las salas multiedad en el medio rural 45

Capítulo 5
El juego y la Educación Inicial 57

Capítulo 6
Las concepciones infantiles acerca del juego 73

Capítulo 7
De la guardería al Jardín Maternal 85

Capítulo 8
Entre los viejos y nuevos modelos educativos para la Educación Inicial 107

Capítulo 9
Desarrollo curricular y práctica docente 123

Capítulo 10
La Educación Inicial, los derechos del niño y la prescripción curricular 133

Capítulo 11
Ocuparse de la infancia. Nuestra responsabilidad como docentes adultos 141

Bibliografía 147

Prólogo

Mencionar en un prólogo a Ana Malajovich es hacer presente la actualidad del Nivel Inicial, desde su recorrido histórico hacia este presente que nos convoca.

Este libro desarrolla aspectos fundamentales y fundantes de y en nuestro nivel, desde la claridad que otorga el ser parte de su trayectoria, desde una modalidad sostenida en el compromiso con las reflexiones y cambios que le fueron y le van otorgando sus sentidos.

Los diferentes capítulos van abordando los aspectos que nos conforman como nivel, pensando en ese presente-futuro que queremos para nuestras instituciones, nuestros docentes y especialmente nuestros pequeños alumnos. Los mismos se refieren a ejes sumamente importantes: el Jardín Maternal, los viejos y nuevos modelos, el juego, la concepción de infancia, el trabajo grupal, las salas multiedad, el desarrollo curricular y la práctica docente, los derechos del niño y la prescripción curricular... siempre desde la idea de ocuparse de la infancia como la mayor responsabilidad como docentes adultos.

"Pensar sobre las diferentes concepciones educativas nos ayuda a definir explícitamente que tipo de sujeto queremos formar. El estilo de las propuestas de enseñanza sostiene la diferencia entre enfoques bien distintos: puede basarse en la repetición lineal y la ejercitación vacía de significados que implica un aprendizaje por repetición, no significativo, por lo cual no implica una verdadera apropiación basada en la comprensión y en las relaciones de sentido; pero también, contrariamente a lo recién

explicitado, puede presentarse desde un enfoque completamente diferente, que se sostiene en las relaciones con significado, la pertinencia, las posibles respuestas múltiples, la participación activa que da lugar a la diversidad y complementariedad de ideas y acciones. Cuando pensamos en la escuela que queremos para nuestros niños, nos referimos a esta segunda opción. Pensamos al Nivel Inicial como un espacio de enseñanza y "transmisión" de determinados y seleccionados aspectos de la cultura; creemos en una transmisión transformadora, participativa, abierta, comprometida, flexible, significativa, contextualizada. Y, como se expresó, esto se manifiesta en cada propuesta, en cada relación, en cada actitud, en cada acción..."[1]

La claridad ideológica y educativa de la autora de este libro sostiene el recorrido de cada texto y sus contenidos.

Bienvenida, Any, y sus fuertes aportes, a nuestra querida colección.

Laura Pitluk

1. Pitluk, Laura (coord.); González, Adriana y Weinstein, Edith (Matemática); Ortiz, Beatriz (Lengua y Literatura) *Más allá del cuadernillo. Secuencias didácticas de Lengua y Matemática en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens, Rosario, 2014.

Hacía ya varios años que Laura me invitaba a escribir en la colección que dirige en Homo Sapiens. En cada encuentro con ella le prometía que lo haría, pero sistemáticamente incumplía mi palabra. Siempre las excusas que le daba eran la falta de tiempo, la cantidad de trabajo... pero internamente sentía que no tenía nuevas ideas que justificaran la escritura de un libro. Este año, revisando el archivo de la computadora, encontré que había bastante material en la etiqueta "charlas y conferencias", textos en los que fui desplegando reflexiones acerca de diversas cuestiones, algunas de ellas solicitadas por los que me convocaban y otras, fruto de preocupaciones personales frente a ciertas situaciones.

Con todo este material decidí encarar la tarea de recopilarlo, tarea bastante compleja ya que había repeticiones, autores citados sin data y un lenguaje a veces demasiado coloquial.

Por otro lado, estos textos, aunque son de mi autoría, recogen muchas ideas, propuestas, planteos y discusiones que mantuve con cada uno de los equipos de trabajo en los cuales tuve la suerte de participar. Desde el equipo de producción curricular para el Nivel Inicial que coordinamos con Rosita Windler en la Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hasta el año 2007, al equipo de especialistas con los que trabajé en provincia de Buenos Aires elaborando las *Orientaciones didácticas para el nivel inicial*, y luego en esa misma provincia al hacerme cargo de la Dirección curricular dependiente de la Dirección Provincial de Educación Inicial que encabezó Elisa Spakowsky de 2008 a 2011. Y por supuesto el trabajo como titular

de la cátedra de Didáctica del Nivel (que todavía hoy se llama Preprimario) junto con Ruth Harf, Liliana Labarta, Claudia Loyola y Mirtha Aquino y los distintos grupos de alumnas que decidieron cursar con nosotros la materia o los trabajos de campo y de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras.

Algunos artículos fueron publicados en la web, por decisión de los que organizaron los eventos, mientras otros son inéditos. Como reformulé cada uno de ellos no consideré necesario registrar los encuentros, congresos, paneles o seminarios en los que los presenté, salvo el artículo referido a las concepciones de los niños acerca del juego, que fue publicado por una revista brasileña que por su poca difusión en nuestro medio considero interesante incluir en esta recopilación.

Decidí asimismo incorporar un artículo sobre los viejos y nuevos modelos educativos que en estos tiempos se están ofreciendo como "innovación educativa". Como seguramente la mayoría de los docentes recuerdan poco lo que alguna vez estudiaron en los profesorados, me pareció interesante recordarlos a fin de enriquecer los fundamentos que permitan una lectura crítica.

Los textos giran siempre sobre cuestiones que han sido en todos estos años mi ocupación principal: la didáctica del nivel en diferentes claves: lo curricular, la enseñanza, el juego, los derechos de los niños, la relación afectiva y de cuidado de la infancia.

Capítulo 1

Nuevos desafíos en la didáctica del Nivel Inicial

Vivimos una época de importantes cambios en la concepción de infancia. El niño comienza a ser percibido como un sujeto de derecho que posee mayores capacidades que las que tradicionalmente se le reconocían. Como consecuencia de esta nueva mirada de la infancia real, histórica, socialmente determinada, se plantea desde lo pedagógico la necesidad de que ese reconocimiento de la niñez no quede anclado en un mero respeto "religioso" acerca sus características, ahora reales. Se hace preciso encarar un proyecto educativo que devuelva a los niños la oportunidad de conocer, de crear, de interactuar con los otros pares y adultos, de experimentar, de jugar. En síntesis, hay que fortalecer la formación de los niños dándoles acceso al mundo de la cultura.

Esta transformación de la imagen del niño impacta en el Nivel Inicial y nos obliga a revisar su función específica. En el pasado la educación infantil enfatizó las funciones de socialización, es decir se ocupó centralmente de enseñar a los niños a ser alumnos, lo que implicó socializarlos en una cultura institucional diferente a la presente en sus hogares, así los hábitos de orden, de atención, de respeto y de trabajo debían inculcarse tempranamente a fin de asegurar su futuro escolar. Estas enseñanzas solo eran posibles si se prodigaban de manera encubierta a través de juegos, canciones y actividades que interesaban más por su forma de realización que por su contenido específico. Es verdad que los niños pintaban, cantaban, escuchaban cuentos, desarrollaban actividades físicas,

pero la intencionalidad estaba determinada por el aprendizaje de conductas tales como esperar, escuchar, responder a la consigna recibida, respetar a los compañeros y docentes, acatar las normas de funcionamiento. Aprendidas estas pautas, a la educación primaria le tocaba la ardua tarea de alfabetizar.

La reconsideración de estas funciones nos obliga a una reconceptualización de ambos conceptos, lo que nos permite comprender que las diferencias entre ambos niveles se plantean más como una cuestión de grados o niveles de complejidad que como diferenciaciones en sus funciones. Entonces, así como la educación primaria se comienza a preocupar por promover nuevas formas de socialización, la Educación Inicial enfatiza aspectos referidos a la alfabetización, pero concebida de manera más amplia, esto es como un proceso que permite comprender y producir significados. En este sentido abarca el proceso de construcción y reelaboración de los elementos culturales, a fin de comprender los significados producidos por los otros y a la vez crear nuevos significados.

Esta manera de concebir las funciones del Nivel Inicial nos ha impuesto un replanteo acerca del qué enseñar y el cómo enseñarlo. Hoy la mayoría de los nuevos diseños curriculares de nuestras provincias han renovado sustancialmente los contenidos. Se han incorporado conocimientos que provienen de diferentes campos: así se han integrado contenidos desde las ciencias sociales y naturales, la matemática, el lenguaje escrito, la expresión corporal. Y se han innovado los contenidos que tradicionalmente han estado presentes en el jardín relacionados con la plástica, la música, la educación física, el lenguaje oral y por supuesto los referidos a la adquisición de actitudes y valores.

Sin embargo, esta renovación no alcanzó a conmover sustancialmente las formas de enseñanza. En realidad, en muchas ocasiones, ha sucedido lo contrario, se han vuelto más tradicionales y anacrónicas.

Las razones de esta situación son diferentes. Entre ellas podríamos considerar el desarrollo dispar de las didácticas de los diferentes campos de conocimiento en relación con su enseñanza en el Nivel Inicial, las carencias en la formación y capacitación que recibimos como maestros, las estrategias que aprendimos

en nuestra propia formación como alumnos, la representación social que tenemos acerca del conocimiento como algo acabado y ahistórico, etc.

Es decir que la incorporación de contenidos significativos en las currículas escolares no alcanza, por sí misma, para transformar los aprendizajes que esperamos en los chicos, si no accionamos desde nuestra práctica docente para transformar los modos en que este conocimiento es enseñado a los niños.

Antes de analizar cuáles son algunos de los criterios que nos plantea hoy la didáctica del nivel, debemos realizar algunas precisiones acerca de cómo concebimos el proceso de aprendizaje a fin de poder analizar sus consecuencias en los planteos didácticos.

Hoy sabemos que la construcción del conocimiento no es lineal, sino que es producto de sucesivas construcciones y reelaboraciones. Es un proceso que se desarrolla de manera compleja y con un fuerte carácter de provisoriedad. Es complejo porque "el objeto de conocimiento es complejo y desmenuzarlo es falsificarlo y porque el proceso cognoscitivo no procede por adición sino por reorganización del conocimiento. Y es provisorio porque no es posible arribar de entrada al conocimiento correcto, sólo es posible realizar sucesivas aproximaciones que van permitiendo su reconstrucción" (Lerner, 1996: 112).

Este proceso de construcción se realiza desde un marco asimilador, es decir desde un conjunto de saberes previos que se han adquirido como consecuencia de la interacción del sujeto con el medio. Es decir que los conocimientos que portan los sujetos no se restringen al aprendizaje meramente escolar. Cuanto más ricas e interesantes hayan sido sus experiencias de vida, mayores serán los saberes que se pondrán en juego en las nuevas situaciones de aprendizaje. Esto obliga al docente a conocer y considerar las experiencias previas de sus alumnos al planificar su tarea.

El conocimiento escolar se construye a partir de las diferentes interacciones que el sujeto realiza con los objetos y con los otros. No es un proceso automático ni espontáneo, precisa de ciertas condiciones. Entre ellas podríamos citar como necesarias, aunque no suficientes, el clima afectivo que ofrezca seguridad y confianza. En este marco de contención en las relaciones entre el docente y sus alumnos se inscribe la tarea de enseñanza y de aprendizaje.

Sobre estos presupuestos es que podemos considerar entonces que:

a) Un objetivo central del Nivel Inicial es que los niños se inicien en el conocimiento del medio del que forman parte. Este se conforma como un entramado de elementos sociales y naturales que establecen entre sí múltiples relaciones que los interconectan de manera compleja. De manera que para favorecer este proceso de comprensión es necesario que el ambiente se convierta en objeto de indagación. Tomar como eje el conocimiento del ambiente supone entonces favorecer que los alumnos puedan establecer relaciones entre sus diferentes componentes, tanto sociales como naturales. Esta tarea demanda entonces que el docente realice una cuidadosa selección de aquellos contenidos que permitirán realizar esta tarea. Por lo tanto, se opone a la idea tradicional de globalización de las actividades alrededor de un eje, que se convierte en una excusa para abordar contenidos. Esta ha sido una vieja tradición de la didáctica desde el uso de cuentos como, por ejemplo, el de "Caperucita Roja", para enseñar el color rojo y hablar sobre la conformación de las familias, hasta en la época actual al desarrollar una unidad sobre el zoológico, que se aprovecha para enseñar el conteo usando los animales como recurso, o la ampliación de nuevos vocabularios, dejando de lado aspectos centrales de ese espacio, como por ejemplo la función social que cumple, los trabajos que se realizan, la relación entre las construcciones y los animales allí alojados, las discusiones acerca de lo positivo o negativo de tener animales encerrados en estos lugares, etc.

b) Los contenidos en el Nivel Inicial son definidos como instrumentos para analizar y comprender la realidad. Por lo tanto, deberán adquirirse en el marco de situaciones que efectivamente permitan construir esos contenidos con sentido, es decir en el marco de prácticas sociales reales. Este proceso sólo es posible cuando el docente presenta los contenidos de forma no simplificada, de manera que sea posible comprender sus múltiples significados analizando lo real como una red de interconexiones diversas.

c) Aprender supone sucesivas reorganizaciones del conocimiento, por lo tanto demanda tiempo y diferentes y variadas situaciones donde esos conocimientos tengan la oportunidad de elaborarse, cuestionarse, complejizarse. Es decir que no es posible pensar en propuestas aisladas, sino en secuencias.

d) Lo nuevo a aprender se construye a partir de conocimientos previos. Pero "esta anterioridad es de carácter lógico, no temporal: para lograr nuevos aprendizajes debe darse una interacción que supone simultaneidad entre saberes anteriores y objeto de conocimiento. (...) Lo que desde el punto de vista del sujeto que aprende constituye una anterioridad lógica, se interpreta fundamentalmente como una anterioridad temporal para la enseñanza (Aisenberg, 2000: 228). Interpretación que de manera errónea realizan los docentes cuando plantean indagar estos saberes antes de iniciar un proceso de enseñanza. Ya que es durante la enseñanza cuando se produce una interacción entre los marcos asimiladores de los sujetos y lo nuevo que debe conocer. Esta simultaneidad obliga al docente a formular ciertas anticipaciones –acerca de los saberes que portan sus alumnos–, al planificar los contenidos a enseñar y las actividades a realizar. En el momento en que se desarrolla la propuesta deberá observar y registrar el nivel de conocimiento que tienen sus alumnos, a fin de cotejar sus anticipaciones y realizar los cambios si fuera preciso. "Se trataría de explorar, mientras se enseña y se aprende, los conocimientos de los alumnos involucrados en los significados que otorgan a los contenidos, de modo de avanzar a partir de las interpretaciones que ellos realizan mientras se enseña" (Aisenberg, 2000: 228). Así, "las producciones de los alumnos son una información sobre su estado de saber... En particular ciertas producciones erróneas (sobre todo cuando persisten) que no corresponden a una ausencia de saber, sino a una manera de conocer" (Aisenberg, 2000: 234). Por ejemplo, muchas veces los chicos escriben 109 por 19, esto es así porque al decir diecinueve escriben tal como les "suena" la palabra. Observando y comprendiendo la raíz de este "error" constructivo es como el docente puede intervenir permitiendo la discusión entre los alumnos y haciendo uso de tablas numéricas o calendarios.

e) Aunque el aprendizaje es un proceso individual, se realiza en el seno de un grupo y precisa de los otros para desarrollarse. El trabajo en pequeños grupos constituye una fuente principal en este proceso. Los otros chicos aportan informaciones y puntos de vista diferentes, obligan a coordinar las acciones, todo lo cual moviliza los conocimientos propios y los enriquece. El trabajo en pequeños grupos facilita la toma de conciencia por parte del niño de las acciones o respuestas diferentes a la suya y lo obligan a descentrarse de su respuesta inicial. La intervención de otro par es portadora de información y atrae la atención del sujeto hacia otros aspectos pertinentes de la tarea que él no había considerado. Esto genera la necesidad de ponerse de acuerdo, lo que a su vez incita a incrementar la actividad intelectual (Lerner, 1996). Así, por ejemplo, es común observar las discusiones en un pequeño grupo cuando al jugar con uno o dos dados, para que por turno cada uno vaya completando una tabla en la que figuran casilleros que se deben completar colocando fichas según el número que se sacó, el que se equivoca al contar es corregido por el resto.

f) La mayoría de los contenidos deben trabajarse a partir de situaciones problemáticas. ¿Qué entendemos por problemas? Son aquellas en las cuales el sujeto produce nuevos conocimientos. Esto significa que ya posee algunos saberes previos que le permiten entender la situación pero los mismos no son suficientes para resolverla. Por lo tanto, implica un desafío a resolver que lo obligará a complejizar, reelaborar o modificar sus ideas previas, construyendo nuevos conocimientos. Esta definición nos diferencia de la concepción tradicional que concebía a los problemas como situaciones de mera aplicación de aprendizajes ya adquiridos.

Una situación problema puede ser activada a través de:

- una pregunta del docente (¿cómo podríamos hacer para embocar la pelota en la caja?, ¿cómo se llamará este cuento?).
- de materiales que el docente pone a disposición del grupo (para construir, para explorar).

- de una propuesta específica (guiar a un compañero para que encuentre un objeto escondido, sin darle la posición directamente, organizar los envases de diferentes productos en las estanterías para jugar al supermercado).

g) Los problemas que se presentan deben ser verdaderos y no situaciones artificiales o engañosas. Es común observar que cada día los niños cuentan cuántos alumnos concurrieron. Esa información se convierte en una rutina sin sentido, salvo que sea un dato necesario para avisar a la cocina cuántos niños tomarán la merienda. Al igual que cuando en las primeras semanas de clase se decide organizar un listado de lo que está permitido y prohibido en el jardín, que termina resultando un "código de convivencia" que el docente impone al grupo, que los niños poco entienden porque no lo han construido ellos a partir de situaciones reales sobre las cuales se ha reflexionado y por las cuales se establece una norma que se ha consensuado.

h) En general abogamos por que las situaciones permitan diferentes modos de resolución. Pero esto se flexibiliza en función de los contenidos de los cuales se trate. Es decir que de acuerdo con lo que el docente quiera trabajar variará el grado de apertura que ofrezca la actividad. Hay situaciones en las que es necesario plantear consignas muy precisas que permitan a los niños aprender, por ejemplo, la utilización de un determinado material. Una vez que los alumnos manejan los procedimientos de uso, las siguientes actividades ofrecerán ocasiones para poner en juego los diferentes modos de resolución. La situación más típica es la enseñanza del uso de herramientas y materiales en el lenguaje visual.

En otros casos el proceso puede ser inverso: comenzar con una etapa de exploración abierta y luego plantear una consigna que cierre el proceso y que posibilite sistematizar la información recabada (por ejemplo, descubrir qué elementos son los adecuados para hacer burbujas).

i) Considerando que construir nuevos aprendizajes demanda tiempo y esfuerzo, es preciso favorecer los procesos

que permitan estructurar, reflexionar y sistematizar los conocimientos adquiridos. Este momento puede organizarse durante la actividad o al finalizarla o al concluir un proyecto de trabajo que se desarrolló durante un tiempo prolongado. Es interesante, en este sentido, la elaboración de frisos que contengan fotos, dibujos, textos que recogen el recorrido de las indagaciones realizadas a propósito de una unidad didáctica o de un proyecto.

j) Todo este proceso de cambio tanto en lo que se enseña como en el cómo se enseña nos obliga a replantear la cuestión de la evaluación. Debemos evaluar el aprendizaje de los niños en relación a nuestras propuestas de enseñanza. Considerando los puntos de partida, es decir sus saberes previos, para centrarnos tanto en el proceso de aprendizaje como en los resultados. Esto supone, por lo tanto, evaluar cómo los niños se han ido apropiando de los diferentes contenidos que hemos abordado en el campo de lo socio-afectivo, lo expresivo, lo cognitivo, lo motriz, lo lingüístico.

k) El docente, desde este nuevo enfoque, debe enseñar. Y enseñar significa, tal como lo define Delia Lerner, "plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas... Enseñar es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es finalmente promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubiesen planteado fuera de la escuela" (Lerner, 1996: 98).

El docente debe asumir que la escuela es una institución socialmente organizada para promover la equidad en las oportunidades educativas.

Está muy estudiado el efecto Pigmalión[2], sobre el cual debemos luchar para que nuestras expectativas no condicionen el futuro escolar de nuestros alumnos.

Un enfoque que considere los puntos fuertes de cada niño, en contraposición con las dificultades y los déficit, un reconocimiento de saberes existentes en cada niño, en cada familia, en cada comunidad, único punto de partida para otros aprendizajes. Estas fortalezas se encuentran en las condiciones más adversas, en los propios niños, pero también en sus familias, en su vecindario y en el seno de sus culturas (Myers, 1990).

Esto supone contribuir a garantizar la promoción del niño hacia niveles superiores de escolaridad, e involucra el abandono de procedimientos propios de una escuela elitista para asumir un papel protagónico en las acciones tendientes a dar respuesta a una demanda educativa heterogénea y diversa. El docente deberá tener clara conciencia del carácter social de la enseñanza. Guiar al alumno, saber esperarlo, estimular su capacidad de indagar la realidad, supone una actitud de confianza en la creatividad del niño y en sus posibilidades de canalizarla en todos los ámbitos del conocimiento, constituyéndose en mediador entre el niño y el conocimiento.

Un docente que promueva verdaderos aprendizajes en los niños, resultado de un desafío que movilice, complejice o transforme los conocimientos anteriores. Un docente que incentive las capacidades de exploración, de descubrimiento, de invención y de juego de sus alumnos.

2. **Efecto Pigmalión.** Se trata del efecto causado por las expectativas positivas o negativas sobre las personas, que puede llegar a influir de tal manera que al final las personas acaban por creerlo, lo que lleva a mejorar o empeorar sus rendimientos, a partir de la motivación o desmotivación personal.

Capítulo 2

Concepción de infancia y orientaciones didácticas

*Todo es discutible en el seno de una sociedad que ha de preguntarse qué saberes, qué cultura son necesarios para que cada cual se inscriba en su historia, la entienda y sea en ella un actor (*Meirieu, 1998: 135)

Analizar las diferentes concepciones acerca de la infancia puede parecer un tema alejado de la tarea cotidiana, pero sin embargo cuando comenzamos a analizar qué enseñamos y cómo organizamos la enseñanza descubrimos que está profundamente enraizada con ella.

El nacimiento de la infancia en la época moderna es tributaria de la existencia de la escuela: a la inversa de lo que suponemos, el ser alumno no es una construcción posterior al ser niño, sino que es parte de su génesis (Narodowsky, 1994).

La renovación de la tradición pedagógica de mediados del siglo XX hizo un fuerte hincapié en el mayor conocimiento acerca de las peculiaridades de la infancia, producto del mayor conocimiento de la niñez. Diversos autores, la mayoría de ellos psicólogos (Freud, Piaget, Wallon, Vigotsky, Bruner, por citar solo algunos), estudiaron el desarrollo y el aprendizaje infantil. Varios analizaron las relaciones entre ese desarrollo y la actividad escolar. "Estos aportes tuvieron profundas consecuencias dando origen a numerosos movimientos pedagógicos embanderados tras la defensa específica del respeto a la evolución física, psicológica, moral y afectiva de los niños, y se encargaron de hacer hincapié

en la reivindicación de una acción educativa escolar respetuosa de las características propiamente infantiles y de las diferencias presentes entre las distintas edades o etapas de la infancia como parte de esas características" (Narodowski, 1994: 27).

Es interesante observar que este pensamiento pedagógico, a pesar de declamar un reconocimiento acerca de las potencialidades de la infancia, lo hacía siempre desde una referencia a un niño abstracto, un niño descrito a partir de las investigaciones psicológicas. En sus estudios presentaban lo que tenían de común los sujetos por ellos analizados. Nos hablaban de un niño promedio, de un niño estadístico, y que por lo tanto carecía de una biografía histórica, carecía de condicionantes socio-culturales.

La propuesta educativa no hacía referencia a los conocimientos y experiencias que los niños adquieren en tanto sujetos sociales que viven en una determinada comunidad y este desconocimiento acerca de los niños reales parecía presumir que el aprendizaje de los contenidos de la cultura se iniciaba recién con su ingreso escolar.

Además, se partía del supuesto de que todos los niños eran iguales por tener la misma edad. Esta homogeneidad en las características de los niños determinaba la idea de que todos aprenderían las mismas cosas al mismo tiempo ya que todos recibían las mismas enseñanzas que impartía el docente.

Por otro lado, plantear que los contenidos de enseñanza debían ser establecidos por lo que marcaba la psicología evolutiva daba a la enseñanza un carácter políticamente neutral. Como bien señala Sacristán, "el discurso dominante de la pedagogía moderna, mediatizado por el individualismo inherente al creciente predominio de la psicología en el tratamiento de los problemas pedagógicos, ha resaltado las funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano, apoyándose en el auge del status de la infancia en la sociedad moderna, que no sólo es consecuencia del desarrollo de la ciencia psicológica. Por ello se ha relegado en muchos casos la permanente función cultural de la escuela como finalidad esencial. En parte quizás porque es una forma de rehuir el debate donde se desenmascara y se aprecia el verdadero significado de la enseñanza; lo cual resulta coherente con los intereses dominantes que subyacen a cualquier proyecto

educativo: dar sus fines como algo dado que es preciso instrumentar pero no discutir" (Gimeno Sacristán, 1991: 140).

En el Nivel Inicial los contenidos no estuvieron formulados explícitamente sino enmascarados a través de objetivos, sugerencias metodológicas, e incluso descripciones de materiales didácticos. Ese ocultamiento evitó el cuestionamiento de los contenidos escolares, para poner el énfasis en la discusión sobre las formas de organizar el aprendizaje, produciendo aggiornamientos metodológicos, con el fin de adecuar la enseñanza a lo establecido por las diferentes concepciones psicológicas en boga. Desde el sensual-empirismo hasta la psicología genética fueron determinando el qué enseñar: así, si en un inicio se hacía hincapié en la discriminación de formas, colores, tamaños y texturas, luego se debían aprender clasificaciones y seriaciones. Cada uno de estos contenidos se fue yuxtaponiendo en capas de conocimientos a ser adquiridos por los niños. La psicología evolutiva nos iba determinando qué enseñar en plástica, literatura, matemática, lengua... Solo dos disciplinas permanecieron con enfoques propios: música y educación física. Los cambios metodológicos que se sucedieron fueron variaciones sobre una misma melodía que la mayoría de las veces escamoteaba los momentos de juego.

A partir de mediados de la década del 80 se hacen oír diferentes voces que comienzan a cuestionar esta visión de la infancia y de la tarea educativa realizada en las instituciones. Particularmente las críticas se dirigen hacia las actitudes dirigistas y en muchas ocasiones autoritarias con las que se encaraba la formación personal y social de los educandos, que se contraponía a una concepción absolutamente *laissez faire*, es decir de dejar hacer sin intervenir, cuando se trataba de trabajar sobre los aspectos creativos y cognitivos de los niños. Por lo tanto, se comienza a reivindicar el derecho de los niños al conocimiento, a la creatividad y a la autonomía afectiva, social, cognitiva y moral; mientras paralelamente se alerta acerca de la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades.

El pedagogo italiano Franco Frabboni ya en ese momento nos planteaba que para garantizar una presencia histórica del

niño real era necesario asegurarle el derecho al conocimiento y a la creatividad en la institución escolar, que es el espacio ideal para la interacción socio-afectiva y para el desarrollo cognitivo, lingüístico y creativo. Lo que para este autor significaba hablar de una educación de la infancia concebida con "sangre social, munida de piernas para caminar –con la palabra, el pensamiento, el cuerpo, la sociabilidad–, en el terreno existencial y real de su cotidianidad, de su ambiente, pleno de vida cultural" (Frabboni, 1986: 53).

A su vez se destacaba el derecho a la equidad en las oportunidades formativas como garantía de la igualdad pero también de la diversidad de los niños.

Con la igualdad formativa se busca reequilibrar las diferentes experiencias de vida de los niños a través de un proyecto pedagógico que sea capaz de dar más al que tiene menos. Con el derecho a la diversidad se reclama que la institución no expulse la "piel" social y cultural (la historia, la memoria, las lenguas, el tejido antropológico) que el niño trae de su comunidad, de su vida cotidiana.

En paralelo, la Convención por los Derechos del Niño, a la cual nuestro país adhirió en 1990 (Ley 23.849), cambia la concepción acerca de la infancia. El niño comienza a ser percibido como un sujeto de derecho y ya no sólo como un sujeto a ser cuidado, protegido.

Consecuencia de esta nueva mirada hacia la infancia real, histórica, socialmente determinada, se plantea desde lo pedagógico –que luego será recogido desde lo curricular– la necesidad de que ese reconocimiento de la niñez no quede anclado en un mero respeto "religioso" acerca sus características, ahora reales. Era pues preciso encarar un proyecto educativo que le devolviera a la infancia la oportunidad de conocer, de crear, de interactuar con los otros pares y adultos, de experimentar, de jugar. En síntesis, había que fortalecer la formación de los niños dándoles acceso al mundo de la cultura.

Como consecuencia de la recuperación de la democracia, algunas jurisdicciones de nuestro país comienzan a replantearse una revisión de lo que se enseñaba en los jardines de infantes, desde una reconceptualización acerca de las funciones del Nivel

Inicial[3]. Estos nuevos enfoques se retomarían luego en los C.B.C[4] y en la elaboración de los NAP[5].

La cuestión de los conocimientos que deberían trasmitirse en el nivel y la consecuente preocupación por renovar los contenidos que se enseñaban determinó una serie de problemas acerca de qué enseñar y cómo desarrollar esa enseñanza.

Sobre qué enseñar se estableció –con bastante consenso entre los especialistas– la necesidad de incorporar contenidos desde los diferentes campos de conocimiento, seleccionándolos tanto desde algunos ámbitos disciplinares como de ciertas prácticas sociales. En síntesis de lo producido por la cultura que es accesible a la comprensión de los niños.

Y como bien nos recuerda Meirieu, "nos estamos refiriendo a 'la cultura' y no a las 'disciplinas escolares' en su acepción tradicional; porque las disciplinas escolares no son en absoluto 'esencias eternas e inmutables', sino construcciones sociales provisionales que toman cosas prestadas de campos epistemológicos heterogéneos; que son resultado de compromisos difíciles entre las fuerzas sociales y las exigencias de la institución; que evolucionan según las circunstancias y –según las influencias que reciben. [...] Cada sociedad adopta unas disciplinas escolares, traza sus fronteras, define los saberes que las constituyen en función de lo que considera esencial transmitir al que llega" (Meirieu, 1998: 134-135). Por eso algunas disciplinas han desaparecido de la currícula del nivel (por ejemplo el trabajo manual o la educación sensorial), otras han modificado totalmente sus contenidos y metodología (por caso, prácticas del lenguaje, matemática), otras

3. En particular este proceso se inicia en la ciudad de Buenos Aires, en el año 1986. La Dirección de Planeamiento decide la modificación del Diseño Curricular elaborado durante la dictadura. El equipo de especialistas coordinado por Graciela Carbone decide producir un documento que incorpore explícitamente los contenidos desde los diferentes marcos disciplinares. Igual decisión fue tomada por la provincia de Río Negro.
4. CBC: Contenidos Básicos Comunes elaborados en 1994 luego de la sanción de la Ley Federal de Educación.
5. NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecidos en 2004 con el objetivo de "que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial" (Resolución del C.F.C. y E., 2004).

han sido introducidas recientemente (como tecnología, ciencias sociales...), mientras que otras están todavía en discusión (por ejemplo, la informática).

Pero al seleccionar los contenidos desde los ámbitos culturales nos obligó a investigar acerca de cuáles eran los más adecuados para el desarrollo de los niños, y cómo organizarlos de manera de favorecer los aprendizajes.

Paralelamente la renovación de los contenidos exigió, necesariamente, una renovación en la forma en que se enseñan. Ya que si esto no se produce, y se continúa con la creencia de que los conocimientos se transmiten de manera verbal, memorística, descontextualizada, corremos el riesgo de transformarlos en un conocimiento acabado, inmodificable y por lo tanto ajeno a los alumnos. El aprendizaje supone sucesivas reorganizaciones del conocimiento y este proceso, que tiene como protagonistas a los niños, sólo es posible cuando el docente presenta los contenidos asociados a prácticas sociales reales y de manera no simplificada. En este sentido la forma de transmisión también es un contenido que contradice y oculta muchas veces el espíritu del contenido trabajado. Es decir que no basta la incorporación de contenidos significativos en las currículas escolares, si esa incorporación no transforma los modos en que este conocimiento es presentado a los alumnos.

Los contenidos en el Nivel Inicial son definidos como instrumentos para analizar y comprender la realidad. Esto nos plantea en primer lugar que los mismos deberán adquirirse en el marco de situaciones contextualizadas que efectivamente permitan construir esos contenidos con sentido, es decir que las propuestas didácticas que se organicen posibiliten a los niños comprender mejor una situación, resolver más adecuadamente un problema o usar un procedimiento más efectivo, apropiándose en este proceso de nuevos conocimientos.

¿Qué características tienen que asumir nuestras propuestas didácticas para permitir que los niños conozcan y organicen el mundo que los rodea y vayan apropiándose de los contenidos en situaciones contextualizadas?

En principio digamos que estas propuestas pueden asumir tres formas organizativas: unidades didácticas, proyectos y

secuencias didácticas, según nos interese que los niños comprendan el ambiente o se apropien de determinados contenidos. Analicemos cada una de ellas:

Unidades didácticas

La unidad didáctica es una forma de organización de la tarea que tiene como finalidad que los niños conozcan un recorte significativo del ambiente. En la decisión acerca de qué contextos seleccionar intervienen una serie de aspectos relacionados con las características del grupo, sus conocimientos previos, las características de la comunidad con la que trabajamos, las posibilidades institucionales y también, para qué negarlo, los propios gustos e intereses que tenemos como docentes. Este último aspecto es importante porque del entusiasmo que pongamos en la tarea dependerá el interés y el entusiasmo que logremos despertar en los niños. Si el contexto seleccionado no despierta en nosotros preguntas e inquietudes, si sólo lo encaramos como una tarea rutinaria, no lograremos incentivar en los chicos las inquietudes necesarias para encarar el desafío que implica cualquier nuevo conocimiento.

La unidad didáctica se diferencia del trabajo sobre temas como, por ejemplo, "El cuerpo humano", "La familia", etc. porque ella se centra en el conocimiento del ambiente como una complejidad que incluye elementos sociales y naturales en interrelación.

Proponer que el ambiente se convierta en objeto de indagación no significa tomarlo como una excusa para abordar contenidos. Los niños tienen derecho a conocer el mundo en el que viven, y la escuela debe ofrecerles oportunidades para convertir ese mundo en objeto de conocimiento. No es una escenografía, un paisaje o un telón de fondo en el que vivimos, sino el componente mismo de nuestras vidas, ya que al mismo tiempo que el ambiente social y natural nos condiciona también lo transformamos. De manera que el objetivo es que los alumnos "analicen el ambiente como un complejo conjunto de componentes, factores, relaciones y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas y se construye cotidianamente la cultura" (Kaufmann-Serulnicoff, 2000:41).

La unidad didáctica se construye a partir de preguntas que orientarán todo el proceso de indagación. Estos interrogantes que comienza planteando el docente son los que guían el itinerario que organizará la unidad y condicionarán la selección de contenidos. En el trabajo didáctico los chicos se irán apropiando de esas preguntas y también se formularán otras nuevas, de manera que el conocimiento del ambiente no quede en la simple enunciación de los elementos que lo componen, sino que les permita establecer relaciones, ampliando su comprensión de la realidad.

Para trabajar esos interrogantes, el docente selecciona únicamente aquellos contenidos que permitirán que los niños vayan construyendo el conocimiento necesario para ir avanzando en la comprensión de ese recorte del ambiente, ya que en la unidad didáctica los contenidos asumen su función de "instrumentos" para el análisis del mismo. Por lo tanto no es necesario, ni posible, que se incluyan contenidos de todas las áreas, lo que implicaría realizar incorporaciones forzadas. Insistimos en esta cuestión a fin de desterrar aquellas prácticas que pretenden, con el pretexto de valorizar los contenidos, emplear arbitrariamente los elementos del contexto para el desarrollo de los contenidos, como si el ambiente fuera un mero recurso para el anclaje de nuevos conocimientos. La unidad didáctica no es una excusa para trabajar contenidos, ni es una ejemplificación para presentar los contenidos en situaciones que terminan siendo artificiales.

Los proyectos

Los proyectos se caracterizan por que la indagación está guiada por la necesidad de realizar un determinado producto. Los proyectos pueden organizarse porque permiten que los niños construyan ciertos contenidos en el marco de determinados contextos que les dan significación, o cuando lo que interesa es el producto en sí mismo.

Es decir que los proyectos se pueden iniciar para trabajar algunos contenidos en el marco de una producción determinada (por ejemplo, preparar con los chicos una obra de títeres para trabajar contenidos de literatura y de plástica) o, a la inversa,

realizar un proyecto porque interesa el producto en sí mismo (por ejemplo, organizar, con el grupo de alumnos, juegos para festejar en conjunto el día de la familia).

Para la selección del proyecto será importante tener en cuenta que para concretar la elaboración del producto se deberá realizar una indagación tendiente al cumplimiento del objetivo del mismo, de manera que para enfrentar la producción se requiere ampliar o profundizar los conocimientos que los chicos ya poseen.

En los proyectos los alumnos y docentes se encuentran comprometidos en torno a un propósito y a un producto final, por lo tanto para concretarlo será preciso compartir con los chicos el producto final al que se espera arribar. Esto supone realizar una planificación conjunta de las diferentes etapas de su elaboración a fin de concretarlo.

Por otro lado se debe considerar que las actividades propuestas deben guardar coherencia con el producto a alcanzar. Es decir que las acciones que se proponen a través del tiempo guarden entre sí relaciones necesarias y cobren sentido en razón de aquello que se desea producir. Cada situación planteada es necesaria para que se pueda alcanzar el objetivo previsto. La consideración de este aspecto ayuda en el momento de decidir qué actividades se van a incluir y cuáles quedarán descartadas ya que ampliarían en demasía la indagación y la desviarían de su propósito.

La obra realizada sintetizará el aprendizaje que el grupo de niños ha logrado.

En el cuadro que sigue se hace una comparación entre la unidad didáctica y el proyecto para establecer de manera más clara la diferencia entre ambas.

	Unidad Didáctica	**Proyecto**
Propósitos que persiguen	Que los chicos conozcan recortes significativos del ambiente.	Que los chicos se apropien de determinados contenidos.
El ambiente	Importa por sí mismo. Es el centro del trabajo didáctico.	Es un medio al que se recurre para buscar información.

Contenidos	Se eligen únicamente aquellos que permiten analizar, complejizar, profundizar, comprender el recorte del ambiente seleccionado. Son medios para...	Importan por sí mismos. Son el centro del trabajo didáctico.
Producción	No hay un producto final que guíe la indagación. Pero la unidad puede culminar con una cartelera, un friso, una muestra, etc. que sintetice el trabajo de indagación realizado, a fin de comunicarlo a otras salas, a los padres, etc.	El producto que permitirá contextualizar los contenidos se define de antemano y guía todo el proceso de desarrollo.
Juego	El conocimiento del contexto seleccionado podrá enriquecer las posibilidades de juego de los niños.	El proceso de indagación también podrá enriquecer las posibilidades de juego de los niños.
Participación de los chicos en la planificación	Pueden hacer propuestas para profundizar su indagación sobre el recorte seleccionado.	Se comprometen desde el inicio en la elaboración del producto. Participan de la planificación de las etapas de su elaboración.

Secuencias didácticas

Definimos una secuencia como una serie articulada de actividades que se organizan para trabajar determinados contenidos. Estos se desarrollan "mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio" (Nemirovsky, 1999:124), que se irán realizando en tiempos sucesivos. Estas actividades se planifican siguiendo un orden temporal a fin de que cada una permita a los alumnos ir apropiándose progresivamente de los conocimientos. Las actividades organizadas y articuladas en el tiempo de manera coherente, conformando una secuencia o itinerario didáctico, permiten concretar una propuesta de enseñanza.

La mayoría de las actividades planteadas de manera aislada y sin conexión entre sí son superficiales y no posibilitan que los alumnos construyan nuevos conocimientos, puesto que este proceso requiere tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada para estructurarse. "Porque aprender entraña un costoso, complejo y arduo trabajo de reconceptualizaciones sucesivas es que una situación momentánea y aislada realizada por el grupo de niños no necesariamente genera aprendizaje" (Nemirovsky, 1999: 94).

La secuencia didáctica es una organización didáctica mínima que puede plantearse por sí misma cuando lo que se busca es trabajar ciertos contenidos que no tendrán desarrollo, por no ser pertinentes, dentro de un proyecto o de una unidad didáctica.

Para planificar una secuencia didáctica es preciso determinar con claridad qué contenidos se decide abordar, a fin de que las actividades guarden coherencia con aquello que se quiere enseñar y se vinculen entre sí configurando una sucesión ordenada en la que cada actividad se relaciona con una o varias actividades anteriores y otras posteriores. En su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos.

Se conforma de este modo un itinerario que el docente organiza anticipando la totalidad de las actividades. Por supuesto que esta anticipación no impide operar los ajustes necesarios, incorporando modificaciones a las propuestas o nuevas situaciones en función de la evaluación que el docente va realizando acerca de los aprendizajes de los alumnos. De manera de ir estructurando y reestructurando lo propuesto como respuesta a las acciones realizadas por los chicos, a través de ciertas modificaciones en los materiales, en las consignas, en la organización grupal, o en la distribución del espacio.

Al diseñar estas secuencias, el docente tiene algunos supuestos acerca de los conocimientos que los alumnos ya poseen, a partir de observarlos, escucharlos y de conocer algunas características de la edad con la que trabaja. "Los conocimientos de los chicos intervienen a lo largo de todo el itinerario de actividades: cuando exploran un material, cuando realizan una observación,

cuando recogen nuevas informaciones, cuando intercambian opiniones con sus compañeros. Por lo tanto, al planificar las actividades el docente tiene en cuenta cuáles son los conocimientos e ideas que los alumnos han ido construyendo y a lo largo de todo el trabajo pondrá especial atención para detectarlos y ver cómo se van reformulando" (Kauffman-Serulnicoff, 2000: 46).

Las secuencias didácticas, organizadas para trabajar contenidos por fuera de las unidades y proyectos, se planifican aparte. Seguramente será el caso del trabajo sobre literatura, de muchos contenidos de matemática, de plástica, de ciertos contenidos de ciencias naturales, de prácticas del lenguaje o de sociales, etc.

La secuencia didáctica se diferencia de la secuencia de actividades. Toda secuencia didáctica implica una secuencia de actividades, pero no toda secuencia de actividades es una secuencia didáctica. Esto que parece un galimatías se entiende cuando se observa que la secuencia didáctica se centra sobre contenidos de un campo de conocimiento, por ejemplo una secuencia para trabajar sobre tridimensión a través del modelado con arcilla. En cambio, una secuencia de actividades es una forma de organización de diferentes actividades en el tiempo. Las mismas pueden responder a diversos campos de conocimiento. Por ejemplo, al desarrollar una unidad didáctica el docente secuencia las distintas actividades que llevará a cabo, o al planificar el período de inicio distribuye en el tiempo las propuestas que hará a su grupo de niños, etc. De esta manera las actividades estarán organizadas en secuencias que, siguiendo un determinado ordenamiento, permitan conocer de manera más profunda el ambiente (en el caso de la unidad didáctica) o concretar un determinado producto (en el caso de los proyectos).

Ruth Harf introdujo la idea de una cuarta estructura didáctica que refiere a las modalidades de organización que los docentes por propia iniciativa pueden crear sin restringirse a las anteriores, aunque muchas veces incluyen elementos de dos o tres de ellas (Entrevista a Harf en Brailovsky, 2016: 139). Por ejemplo, "Casas, cuevas y nidos" de Sarlé, Rodriguez Sáenz y Rodriguez, es una propuesta que podría ser definida como la cuarta ya que articula un proyecto de indagación de las viviendas de personas y

animales con su reconstrucción a partir de diferentes elementos, a fin de potenciar el juego de construcción.

Este ejemplo nos permite reflexionar acerca de cómo se vinculan estas formas de organizar la tarea con el juego de los niños.

Aquí corresponde en primer lugar acordar en que los chicos enriquecen su juego, en particular su juego dramático y de construcciones, en la medida en que tienen oportunidad de conocer y/o ampliar su conocimiento sobre el ambiente, ampliando su universo simbólico referencial, pero también, por el contrario, al observar el juego de sus alumnos, el docente podrá analizar sobre qué aspectos del ambiente se requiere seguir indagando. Estas propuestas enriquecen el universo lúdico de los chicos y permiten al docente, a través de su observación atenta, conocer algunas de las ideas y conocimientos que sus alumnos están construyendo acerca de la realidad con la que interactúan.

Las nuevas concepciones acerca de la infancia, los nuevos derechos que les reconocemos, así como la necesidad social de construir un mundo nuevo, que sea más solidario, más cooperativo, más democrático, más justo, nos compromete como docentes de la Educación Inicial a dar respuesta desde nuestras propuestas educativas, ofreciendo más tiempo de aprendizaje, de exploración, de juego, de comunicación, de creatividad.

Capítulo 3

Interacciones en el Nivel Inicial. El trabajo en pequeño grupo

La interacción es definida en el diccionario de la RAE como "la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.". Por su parte, Watzlawick-Beavin-Jackson (1973) afirman que "una serie de mensajes intercambiados entre personas recibirá el nombre de interacción".

Retomando ambas definiciones podemos afirmar que se produce una interacción entre sujetos cuando hay en juego situaciones de reciprocidad, ya sea a través de la acción o del lenguaje.

La interacción entre niños no fue considerada en las primeras formulaciones didácticas que se realizaron para el Nivel Inicial. La actividad que se proponía tenía carácter grupal o individual, de manera que las propuestas se desarrollaban centralizadas por el maestro seguido por el coro de niños o se le entregaba a cada uno su material para que lo resolviera ya fuera siguiendo las indicaciones del docente o su propia iniciativa. Sin embargo, merecen mención las propuestas de las hermanas Agazzi, que impulsaban la ayuda mutua entre niños de diferentes edades.

Aunque los primeros autores que organizaron la didáctica para el Jardín de Infantes fueron parte del movimiento de escuela nueva, recién en la década de los 60 y como producto de la revisión y transformación de sus postulados, y en especial por la influencia de las concepciones dewenianas, se comienza a desarrollar una organización del trabajo didáctico que empieza a poner su mirada sobre el trabajo en pequeños grupos. Las aulas

se pueblan de sectores que ofrecen distintos materiales para la actividad de los sujetos, quienes con autonomía elegían libremente el tipo de actividad que deseaban realizar. Este tipo de organización que ocupaba el tiempo diario de la vida del jardín conllevaba necesariamente al encuentro de varios niños en un mismo sector, lo que favorecía la interacción entre ellos.

De los textos de esa época vale recordar algunas citas que ilustran la mirada que en ese entonces se tenía acerca de la interacción de los niños. En ellas se observa que el interés está puesto centralmente en el aprendizaje de aspectos sociales: así, se favorecía la comunicación, la colaboración con los otros, la comprensión de los derechos de los demás, la aceptación de normas, etc.

A los niños "les gusta jugar con otros chicos, en grupos no mayores de cuatro o cinco. Con un poco de la colaboración que exige el juego de conjunto, aprenderán a comprender los derechos y sentimientos de los demás, a contenerse y esperar turno y hasta aceptar ideas ajenas y aplicar las propias" (Wills-Stegeman, 1967: 24).

"Las oportunidades que tenga el niño en el jardín de infantes de ponerse a trabajar constructivamente o a jugar con otros niños le enseñarán a colaborar, llevarse bien con los demás y empezar a subordinar sus propios deseos a los del grupo" (Wills-Stegeman, 1967: 214).

"Una de las variantes fundamentales que caracterizan el movimiento pedagógico de la escuela nueva es, sin lugar a dudas, la organización de la actividad por grupos [...]. El trabajo por grupos favorece una mayor interacción social entre los mismos niños y un provechoso intercambio, a la par que brinda a la maestra la posibilidad de conocer mejor a cada uno de sus alumnos" (Fritzche-Duprat, 1968: 125).

"Al elegir cuatro o cinco niños un mismo rincón de trabajo, se forman pequeños grupos en los que realizan una actividad compartida; aparece así la posibilidad de trabajar cooperativamente. Guiado por la jardinera, el grupo puede planear algo para hacer entre todos [...]. De este modo los niños realizan un verdadero intercambio de experiencias, van aprendiendo a integrarse a un grupo dentro del cual aceptan determinados roles, y van

adquiriendo nuevas responsabilidades" (Bosch-Menegazzo-Galli, 1969: 123-124).

Recién en los últimos treinta años es cuando la importancia de la interacción entre los niños comienza a analizarse desde su importancia para el desarrollo del conocimiento. Es en particular a partir del desarrollo de investigaciones en el campo de las didácticas de las áreas disciplinares –en especial en el campo de la matemática y de la lengua escrita– que se comienza a organizar la enseñanza, valorizando la cooperación entre pares para resolver diferentes situaciones.

Aunque es justo reconocer que los investigadores que iniciaron este reconocimiento fueron el grupo de la psicología social genética.

Así, Perret Clermont en un texto de los 80 afirmaba que "una concepción interaccionista y constructivista del desarrollo considera la génesis de las estructuras cognitivas como resultado, no de una apropiación pasiva de conductas exteriores que realiza el sujeto, sino de una actividad estructurante sobre la realidad que se efectúa de manera privilegiada a través de coordinaciones interindividuales [...]; la interacción social, no solo ofrece una especie de "alimento intelectual" que hay que asimilar, sino también, y precisamente, promueve una actividad de acomodación que, a su vez, es creadora de novedad" (Perret Clermont, 1984: 207).

"En determinadas condiciones, una situación de interacción social que requiera que los sujetos coordinen entre sí sus acciones o que confronten sus diversos puntos de vista puede producir la subsiguiente modificación de la estructuración cognitiva individual" (Perret Clermont, 1984: 201).

Pero tal como reconoce Delia Lerner "el conflicto sociocognitivo está muy lejos de ser una varita mágica que permita producir automáticamente progresos en el conocimiento infantil" (Lerner, 1996: 88).

Tanto la confrontación entre respuestas antagónicas como los acuerdos en la manera de concebir y/o resolver una situación permiten una búsqueda más activa de una nueva solución ya sea por una ampliación del campo de acción o de su representación. En efecto, debido a la heterogeneidad en las respuestas verbales o de acción presentes, que el sujeto percibe sin dificultad, este toma

en cuenta la existencia de soluciones alternativas que le permiten de alguna forma un descentramiento en relación con su sistema de respuestas iniciales. Además, el otro par puede proporcionar al sujeto elementos de reestructuración ya sea porque la respuesta del compañero está apoyada en argumentos convincentes, o porque la misma indica al sujeto nuevas dimensiones que pueden intervenir en el establecimiento de otras variables a considerar para resolver la situación.

La importancia del trabajo en grupo es hoy sostenido también por el grupo que se denomina de la neuro-didáctica. A partir de afirmar que "el cerebro es un órgano social que aprende haciendo cosas con otras personas", realizan una serie de propuestas metodológicas en las que propician la interacción de los alumnos.

Importa recordar, retomando el texto de Watzlawick-Beavin-Jackson, que una comunicación no solo trasmite información sino que al mismo tiempo puede transformar las formas de percibir una situación y de resolverla. Así el proceso comunicativo puede entenderse como una secuencia de intercambios.

Al considerar que la interacción es un sistema, los autores citados definen una serie de relaciones que la caracterizan. Aunque el interés es específicamente psicológico, interesa recuperar algunas de ellas ya que son pertinentes para analizar las interacciones que se propician en el ámbito educativo.

Definidas las interacciones como sistema, este se caracteriza por ser una totalidad en la cual "cada una de sus partes está relacionada con las otras y por lo tanto un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total" (Watzlawick-Beavin-Jackson, 1973: 120).

La segunda relación que establecen es la de retroalimentación y agregan que, en un "sistema circular y automodificador, los 'resultados' no están determinados tanto por las condiciones iniciales como por la naturaleza del proceso" (Watzlawick-Beavin-Jackson, 1973: 123). Es decir que lo fundamental es la dinámica que se establece en dicha interacción.

Las interacciones se desarrollan en un determinado contexto. Es en la institución, en un grupo que tiene características propias, en un espacio que puede ser la sala, el SUM, el patio...

Pero además ocurren en un tiempo establecido, a partir de una cierta actividad y en un clima comunicativo.

Para que la interacción entre grupos de niños posibilite avances en los procesos constructivos se requieren algunas condiciones a tener en cuenta.

- El grado de conocimiento de los chicos acerca de esta modalidad. A trabajar en pequeños grupos se aprende si hubo sucesivas situaciones que permitieron apropiarse de esta modalidad de trabajo. Muchas veces se considera que por el hecho de compartir una mesa o un espacio de juego, los chicos ya pueden trabajar en grupo. En realidad es preciso que los niños hayan tenido oportunidades variadas de interactuar en un pequeño grupo para ir desarrollando ciertas habilidades sociales que les permitan aprender desde compartir los materiales hasta escuchar al otro para considerar su punto de vista, exponer y sostener sus propias ideas, poder pensar junto con el compañero una manera de resolver una situación. Este es un proceso que se irá desarrollando a medida que se organizan diferentes actividades que van exigiendo a los niños cada vez mayores desafíos.
- Los contenidos seleccionados. Es preciso reconocer que no todos los contenidos son factibles de ser enseñados a través de esta modalidad. Esto determina la necesidad de reflexionar sobre la pertinencia o no de organizar las situaciones de enseñanza a través de una dinámica en pequeños grupos. Es decir que postular la riqueza del trabajo en pequeños grupos no impide que a veces las propuestas necesiten para desarrollarse de actividades resueltas de manera individual o en grupo total.
- El tipo de actividad que se aborde y las posibilidades que la misma permita a los grupos manejarse de manera autónoma o no. Hay propuestas que necesariamente requieren de la coordinación docente para que el pequeño grupo pueda operar. Es el caso, por ejemplo, de la producción de cuentos, actividad que precisa no solo de la escritura del docente, sino que requiere que este coordine las diferentes ideas que van proponiendo los

chicos. Por lo tanto será necesario organizar para el resto del grupo otras propuestas que puedan desarrollarse de manera más autónoma.
- El rol docente. En el desarrollo de una actividad en pequeños grupos la intervención de los docentes varía según sea el tipo de actividad. Habrá propuestas en las que será un observador atento de lo que van realizando los grupos, de manera de registrar cuándo es necesario acercar un material, repetir una consigna, dar una información, ayudar a resolver una dificultad, etc. En otras ocasiones participará activamente, coordinando la actividad en el grupo, tal como se planteó en el punto anterior, o cuando, por ejemplo, decide enseñar las reglas de un juego a un grupo jugando con ellos varias veces hasta que los chicos las dominen.
- Cantidad de niños. El número de niños a conformar cada grupo variará según el tipo de actividad. Hay propuestas que requieren de una organización en parejas, mientras en otras el grupo se puede ampliar hasta cinco o seis niños, ya que esta mayor presencia permite una dinámica de intercambios provechosa entre ellos.
- El tipo y la cantidad de material disponible determinarán, en gran medida, la índole de las actividades de los niños y las posibilidades de interactuar provechosamente entre ellos, sin necesidad de disputar por el mismo. En este sentido puede planificarse que todos los grupos tengan el mismo material para trabajar, o que cada uno cuente con elementos distintos, aunque todos trabajen sobre los mismos contenidos. Por ejemplo, si el docente decide encarar la enseñanza de la escritura numérica podrá organizar que cada grupo, a partir del uso de diferentes tipos de juegos como dados, cartas, tableros, etc., registre los resultados obtenidos, para luego comparar la manera en que cada equipo resolvió la forma de registrar los puntos obtenidos.

Las interacciones pueden ser tanto simétricas como complementarias. Es decir, basados en la igualdad entre pares o en la

diferencia (de edades, de saberes, de poder, de jerarquía, etc.). Cada una de estas decisiones las toma el maestro a partir de los contenidos que planea enseñar. Por ejemplo, puede considerar que para complejizar las construcciones con bloques es útil agruparlos teniendo en cuenta sus habilidades constructivas incorporando niños de diferentes edades. En cambio, para resolver una situación de escritura de palabras es conveniente armar equipos de alumnos con similares niveles de conceptualización.

Por otro lado habrá actividades en las que los niños se nuclearán según sus preferencias personales, mientras que para otras será el docente quien decidirá cómo se conformarán los grupos.

Pero no todas las modalidades de trabajo en pequeño grupo son similares. En principio se pueden establecer cuatro tipos diferentes de interacción:

- Interacción imitativa: por observación de la producción del otro.
- Interacción tutorial: de enseñanza recíproca.
- Interacción por colaboración: por complementariedad.
- Interacción cooperativa: por co-resolución.

La interacción imitativa se observa cuando dos o más niños realizan una actividad de manera individual aunque, al compartir el espacio y los materiales, pueden observarse mutuamente, lo que les permite tomar ideas y soluciones encontradas por sus compañeros.

Estas situaciones son las que con mayor frecuencia ocurren en el jardín, por ejemplo mientras dibujan, pintan, modelan, construyen con pequeñas piezas, exploran materiales, dramatizan, se expresan corporalmente, etc. Es seguramente una de las primeras formas de interacción que se establecen entre los niños a edades muy tempranas.

La interacción tutorial se produce cuando, en una pareja o en un pequeño grupo, uno de sus miembros, a partir del conocimiento que posee sobre la forma de resolver una situación, actúa como guía, enseñando a los otros los procedimientos adecuados para encarar la actividad. El rol tutorial lo asume el niño que

tiene cierta "expertez". Pero, para que efectivamente se produzca la interacción, el que asume el rol de "tutor" debe actuar como un compañero más. Este tipo de interacción se produce naturalmente cuando se trabaja con un grupo multiedad, pero también se observa entre niños de edades similares.

Ejemplos de este tipo de interacción se registran cotidianamente, cuando entre los mismos niños se van dando indicaciones acerca de cómo usar un material, cómo jugar a ciertos juegos, qué conductas son las adecuadas para asumir determinados roles, cómo resolver ciertas situaciones que se producen cuando se enfrentan a problemas, cómo operar en algunos juegos con la computadora, entre otros.

La actitud del docente es importante para incentivar la colaboración y la enseñanza recíproca entre los niños.

La interacción colaborativa se establece cuando los miembros de un grupo se organizan para asumir diferentes tareas en el marco de una actividad o proyecto común. Esta distribución puede realizarse porque se complementan en sus saberes o capacidades, o simplemente por una distribución aleatoria o por preferencias personales. El primer caso supone una suerte de reconocimiento, en cada uno de los compañeros del grupo, de cierta habilidad o conocimiento que les permite resolver mejor una parte de la situación.

Esta interacción se observa durante la realización de trabajos plásticos grupales (como murales), en la construcción con bloques, en algunos juegos motores, etc. Asimismo ciertas actividades como el juego dramático permiten desarrollar este tipo de interacción a través de una distribución de roles en los que la acción de cada uno permite el desarrollo de un guión conjunto. En los niños más pequeños este tipo de interacción se produce en el propio desarrollo del juego, mientras que en los grupos de niños de 4 y 5 años comienza a ser anticipado, generalmente con una frase como "dale que".

Por otro lado, algunas propuestas como las realizadas en expresión corporal, cuando se sugieren actividades de "diálogo corporal" en parejas como en las actividades de "títere-titiritero", "pregunta-respuesta" se sustentan en este tipo de interacción

colaborativa, ya que el movimiento de cada uno se coordina con el del compañero organizando pequeñas "coreografías".

En cambio, en la interacción cooperativa se supone que ninguno de los miembros del grupo sabe resolver por sí solo la situación problemática planteada, pero deben ponerse de acuerdo para encontrar una solución común. En la búsqueda de la forma de resolver la situación puede producirse una "oposición de respuestas entre los sujetos resultado de diferentes puntos de vista o centraciones y que las diferencias sean tratadas según un modo interactivo" (Gilly, 1992: 26). Para que esta confrontación de puntos de vista sea productiva en el sentido de permitir adquirir nuevos conocimientos es preciso que "los sujetos acepten confrontar sus respuestas y puntos de vista y que para hacerlo sus intercambios tengan una estructura horizontal, con reciprocidad en la interacción y que acepten además cooperar en la búsqueda de una solución común" (Gilly, 1992: 28). Este tipo de interacción es la más difícil de observar en el Nivel Inicial, debido a que supone la preparación de situaciones didácticas cuidadosamente planificadas como problemas a resolver, de manera de posibilitar esta confrontación de puntos de vista tanto en la forma de pensar el problema como en los procedimientos utilizados para resolverla. Esta confrontación de puntos de vista se realiza, la mayoría de las veces, desde la propia acción que los sujetos desarrollan para resolver el problema que se les presenta ya que no siempre los niños los verbalizan de manera completa, a pesar de lo cual los modos de operar y las palabras que se dicen sirven de indicadores para que los otros compañeros los comprendan, aunque para el adulto esa trama no sea del todo transparente. Muchas de las situaciones de escritura de palabras, desarrolladas en pequeños grupos –por ejemplo, escribir los elementos necesarios para recordar una receta o hacer un listado de materiales que se necesita comprar, o buscar cierta información en una enciclopedia, o diferentes formas de construir, por ejemplo, puentes con ciertos bloques– son algunas de las propuestas que los docentes pueden organizar y que permiten desarrollar este tipo de interacción por co-resolución

Cualquiera sea la forma que asuma el tipo de interacción que se desarrolla entre los niños en un pequeño grupo produce siempre progresos individuales, ya que al enfrentarse junto con otros a una situación, los niños amplían su campo de acción y de representación, aprendiendo nuevos procedimientos y/o complejizando su forma de concebir el problema.

> "Los niños aprenden interactuando con su entorno y transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas y de los acontecimientos, y, siguiendo formas originales, con sus iguales [...]. La interacción entre los niños es una experiencia fundamental durante los primeros años de vida. La interacción es una necesidad, un deseo [...] para todos [...]. El [...] co-aprendizaje de los niños ([...] que realizan junto a otros) respaldados por experiencias interactivas construidas [...] determinan la selección y la organización de procesos y estrategias que forman parte de los objetivos generales de la educación de la primera infancia [...]. Los conflictos constructivos, que resultan del intercambio de acciones, expectativas e ideas diferentes, transforman la experiencia cognitiva del individuo y promueven el aprendizaje y el desarrollo. Situar a los pequeños en grupos reducidos facilita ese proceso porque entre ellos no existen relaciones fuertes de autoridad o dependencia, por lo tanto esos conflictos son más atractivos y ventajosos [...]. Si aceptamos que todo problema produce conflictos cognitivos, entonces tenemos que creer que dichos conflictos inician un proceso de co-construcción y cooperación" (Malaguzzi, 1993: 11-12 citado por Dalhberg, Moss, Pence, 2005).

Capítulo 4

Las salas multiedad en el medio rural

Hoy contamos con salas multiedad tanto en ámbitos urbanos como rurales. Muchas de las problemáticas en relación a la organización de la tarea son comunes, pero hay otros aspectos que son particulares de la ruralidad que marca la necesidad de establecer estrategias específicas.

La geografía y la historia de los pueblos, así como las distintas políticas económicas, han incidido en estas poblaciones, condicionando las peculiaridades de cada comunidad –sus pautas culturales, criterios de crianza, expectativas en relación con los niños, etc.–. El tipo de producción de la zona limita la situación socioeconómica de las familias, sus condiciones de vida, las modalidades que adquiere la organización del trabajo de los adultos, la participación de los niños, la relación que entablan con la naturaleza y los vínculos sociales en la comunidad. Además de estas características propias de la población es necesario considerar las privativas de los niños: sus edades, experiencias previas, los conocimientos adquiridos, así como las propias de los docentes que en su mayoría no han recibido formación específica para trabajar en estas realidades.

Las salas de Jardín de Infantes en el medio rural asumen diferentes características según la región donde están ubicadas y las particularidades de la población que allí habita. Así encontramos secciones con muy pocos alumnos, producto de la migración hacia las ciudades, y otras muy pobladas. Escuelas ubicadas en

parajes de difícil acceso y otras cercanas a rutas muy transitadas. Salas únicas que funcionan en escuelas primarias o escuelas que tienen los tres niveles educativos. Jardines rurales y jardines de islas. Jardines en el llano y jardines en las montañas. Este universo educativo en nuestro país representa al 46% de las instituciones educativas del nivel.

La mayoría de las secciones en el medio rural están conformadas por grupos de niños de edades disímiles. La sección multiedad está pensada desde una concepción de escuela no graduada, a diferencia de los modos de organización de la mayoría de los jardines de infantes.

Esta forma de agrupar a los niños es concebida por la mayoría de los docentes como una modalidad devaluada en su calidad y que genera dificultades al momento de organizar la tarea de enseñanza: en particular se señala el primer período anual cuando los niños pequeños que ingresan no conocen –aún– las normas de funcionamiento, no se adecuan al ritmo de trabajo grupal y no respetan los tiempos estipulados para el desarrollo de las actividades. La tarea organizada siempre con todo el grupo, realizando las mismas propuestas de manera individual, en tiempos idénticos para todos, es difícil de coordinar. En el curso del año pareciera que los niños –con gran esfuerzo– se van integrando a esta dinámica. Los docentes observan situaciones de sobreprotección de los niños mayores sobre los menores, dificultades en la comunicación ya que los pequeños no logran expresarse con fluidez o interrumpen el diálogo de los más grandes. La preocupación central de los maestros es que los alumnos de 5 años se "atrasan" en sus aprendizajes al compartir la tarea con niños menores. Aunque paralelamente se valoriza la solidaridad que despliegan los alumnos más grandes al colaborar con los más pequeños y el desarrollo que estos últimos tienen en su interacción con los alumnos mayores.

En paralelo, sobrevive la idea de que organizar a los grupos con edades equivalentes asegura "homogeneidad", es decir, se imagina que los niños tendrán idénticas necesidades, similares intereses, conocimientos y experiencias de vida equiparables, a pesar de que en la realidad estos supuestos nunca se confirman.

En este sentido, este texto aboga por demostrar que, por el contrario, la interacción entre niños de diferentes edades es una oportunidad única para realizar aprendizajes que difícilmente puedan realizar compartiendo su trayectoria educativa con niños de su misma edad.

Hoy está suficientemente acreditado por la investigación –tanto psicológica como didáctica– que la interacción social entre pares que disponen de saberes del mismo o diferente nivel es una fuente insustituible de avance en el proceso de construcción de conocimientos. En esa interacción habrá situaciones en las que los chicos deberán ponerse de acuerdo explicitando sus diferentes puntos de vista, o imitarán las formas de resolución de un compañero más experto. En cualquier caso los miembros que participan tienen la posibilidad de ampliar su capacidad de acción o de representarse aspectos no considerados de la situación.

Estudios realizados en diferentes países demuestran que los alumnos que concurren a aulas de niños con edades múltiples desarrollan habilidades superiores a los que concurren a secciones de una misma edad. Pero estos avances no se dan por sí mismos, sino que dependen de las propuestas de enseñanza que realiza el docente, entre las cuales cobra significación la enseñanza en pequeños grupos, la contextualización del currículo, y el fomento de las interacciones entre alumnos.

Tal como señala Terigi (2008), "Enseñar en una escuela rural con secciones múltiples coloca a los maestros frente a un modelo organizacional para el cual los saberes estructurados bajo el supuesto de la escolaridad graduada y clasificada por edades no ofrece respuestas suficientes".

Entre las problemáticas que enfrentan los docentes en el momento de organizar una propuesta de enseñanza para esos niños vale considerar cuestiones referidas a la soledad en que la gran mayoría realiza su tarea; el hecho de que los niños compartirán el mismo espacio durante dos o tres años, con materiales que se renuevan poco, con propuestas que muchas veces son similares año tras año. En paralelo se plantean preguntas más específicas que hacen mención a:

1. ¿Cómo armar propuestas para niños que tienen diferentes saberes y diversas posibilidades cognitivas, motrices, lingüísticas? ¿Cómo responder a las diversas necesidades e intereses?
2. ¿Cómo contextualizar los contenidos que plantea el diseño curricular de la jurisdicción?
3. ¿Cómo enriquecer las propuestas educativas en ambientes que ofrecen pocas oportunidades de ampliar los repertorios culturales?
4. ¿Cómo trabajar con grupos de tan pocos alumnos?
5. ¿Cómo encarar la escolaridad de niños que no tienen regularidad en su asistencia?
6. ¿Cómo involucrar a los padres que por su lejanía y sus trabajos a tiempo completo no pueden acompañar el proceso educativo de sus hijos?

1. Cómo organizar la tarea con niños de edades tan disímiles

La sección multiedad cuestiona uno de los ideales de la escuela moderna, esto es que el grupo de alumnos adquiera al mismo tiempo los mismos conocimientos. Terigi, refiriéndose a esta cuestión, construye el concepto de "aprendizajes monocrónicos" y los define como "la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, [...] al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Todos sabemos que habrá algunos que aprendan un poquito más, otros que aprendan un poquito menos, pero la idea es que cierta cronología de aprendizaje más o menos unificada se conserva para el grupo clase" (Terigi, 2010: 16).

En contraposición con este concepto la autora propone pensar en diversas cronologías de aprendizaje que se desarrollan de manera simultánea en un grupo. Es decir, niños que aprenden no las mismas cosas ni al mismo tiempo. Esto supone una organización de la tarea que incluya propuestas para todo el grupo que permita distintos niveles de aprendizaje, así como secuencias

didácticas para trabajar algunos contenidos específicos con los distintos grupos de niños.

Una forma de organizar el ambiente educativo para posibilitar la organización de diferentes propuestas en simultáneo, respetando las diversas cronologías de aprendizaje, es a través de lo que en algunas jurisdicciones se denomina juego en sectores; algunos autores la llaman multitarea (Sarlé, Violante, entre otras). Sin embargo, como se explicará a continuación, si bien el juego en sectores puede considerarse como un tipo de multitarea, no todas las propuestas de multitarea pueden encuadrarse como juego en sectores.

El juego en sectores se caracteriza por la organización de materiales a disposición de los niños, quienes libremente eligen a qué quieren jugar, y con quién prefieren hacerlo. Tienen libertad de cambiar de sector tantas veces como lo deseen. No todas las propuestas implican situaciones de verdadero juego. La cantidad de ofrecimientos varía según el número de alumnos y las decisiones tomadas por los maestros (desde 2 a más sectores). Las ofertas pueden incluir, entre otros, espacios para dramatizaciones, construcciones, exploración, biblioteca, juegos de reglas, escritura, títeres, matemática, plástica, etc. Los materiales se disponen de manera tal que su presencia es una invitación a participar, lo que –en la actualidad– se denomina armar un escenario, en el cual los elementos se presentan organizados a la manera de una escenografía que orienta el desarrollo lúdico (Serulnicoff et al., 2008).

Las situaciones de multitarea se definen como aquellas en las que se ofrecen dos o más actividades diferentes que se desarrollan en simultáneo. Pero estas propuestas pueden no ser lúdicas ni tampoco de libre elección. Por esta razón se afirma que, aunque el juego en sectores puede ser considerado como multitarea, no toda organización multitarea puede definirse como juego en sectores.

El juego en sectores permite, por el tipo de materiales que se ofrece, que los chicos resuelvan las propuestas siguiendo sus propias posibilidades cognitivas, expresivas y motrices. Y al mismo tiempo al compartir con otros niños enriquecen y amplían las mismas.

Las propuestas de multitarea por su parte posibilitan que el docente organice actividades diferentes según los contenidos que

le interesa trabajar con cada subgrupo. Así, por ejemplo, puede proponer distintos juegos de recorrido para abordar conocimientos matemáticos, juegos que tengan diferentes niveles de complejidad. Para lo cual organizará los grupos de niños siguiendo como criterio que posean saberes similares o no, según le interese hacer avanzar en el conteo a un grupo de niños a través de la interacción con algunos alumnos más expertos o transformar sus estrategias de resolución a través de la confrontación entre pares. En cualquier caso, se deberá considerar el tipo de intervención que demandará del maestro, para equilibrar su participación entre un grupo que precisará su coordinación directa y otros que podrán manejarse de manera más autónoma.

Por supuesto que estas modalidades de organización no impiden la realización de actividades con la totalidad del grupo, siempre respetando los intereses y tiempos de cada uno de los chicos. Así podrán desarrollarse propuestas que incluyen, entre otras, lectura o narración de cuentos, actividades musicales, corporales, experiencias directas, observación de videos y tantas otras. O actividades que pueden realizarse de manera individual, como las actividades plásticas, la "lectura" de cuentos, las pequeñas construcciones en la mesa, la observación con lupa de pequeños insectos, etc.

2. ¿Cómo contextualizar los contenidos que plantea el diseño curricular de la jurisdicción?

Los contenidos de la mayoría de los diseños curriculares jurisdiccionales, así como los NAP, se presentan de manera general para todo el Nivel Inicial, sin establecer graduaciones para cada una de las diferentes secciones. De manera que los docentes, cualquiera sea la sección con la que trabajen, deben hacer una doble tarea: adecuar los contenidos a las posibilidades de sus alumnos y contextualizarlos a la realidad en que se desarrolla su institución. En las secciones multiedad deberán prever, además, que año tras año tendrán un grupo de alumnos que permanecerá en la misma sección, por lo cual deberá garantizar a todos que en el curso de su escolaridad –que incluirá seguramente más de un año– se desarrollen aprendizajes en todas las áreas que considera el diseño curricular y que los mismos sean de complejidad creciente.

Gran parte de los contenidos propuestos para el nivel están pensados en términos de iniciar un proceso de aprendizaje que se irá profundizando y complejizando en los otros niveles educativos, por lo tanto su adecuación estará sujeta a los conocimientos particulares que porten cada uno de los niños. Esto exige una mirada muy cuidadosa del docente acerca de los saberes que ya cuentan sus alumnos. Para esto es preciso observar los modos de resolución que ponen en juego los niños cuando se enfrentan a las diferentes situaciones, de manera tal que no es preciso realizar un diagnóstico previo de esos saberes, sino que a partir de las diferentes actividades que se presentan podrá ir conociendo cuáles son los conocimientos que ya adquirieron sus alumnos y cuáles son los contenidos nuevos que deberá proponer.

Por otro lado, se tendrá en cuenta que las propuestas de resolución abierta permiten que los chicos las resuelvan según sus posibilidades y que el intercambio que se produce en el trabajo en pequeño grupo facilite el avance de los conocimientos de todos los niños, tal como fue señalado anteriormente.

En el Nivel Inicial, en particular, los niños construyen sus conocimientos, cuando estos son presentados en contextos de significación, es decir contextos que les permiten establecer un sentido a esos contenidos. Esto supone que la situación sea comprensible e "inteligible" para los alumnos, evitando la creación de situaciones artificiales o descontextualizadas, en las cuales el alumno solo responde a la exigencia del docente sin comprometerse personalmente con lo que está aprendiendo. Estos contextos de significación pueden estar referidos a un problema que hay que resolver, por ejemplo "cómo registrar el resultado de un juego para saber quién ganó" (para trabajar sobre las escrituras numéricas); a una actividad que se debe realizar, por ejemplo "escribir la lista de materiales que necesitamos para cocinar" (para trabajar el desarrollo de la lengua escrita); a un proyecto que se está desarrollando, por ejemplo "averiguar cómo está organizada la cooperativa de productores de cítricos" (para trabajar el reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas).

3. ¿Cómo enriquecer las propuestas educativas en ambientes que ofrecen pocas oportunidades de ampliar los repertorios culturales?

Una queja reiterada entre los maestros es que el ambiente donde funcionan los jardines no brinda oportunidades para que los niños enriquezcan sus conocimientos. Sin embargo, muchas veces sucede que se ignora la riqueza natural y social que rodea al jardín. En la medida en que el docente comienza a indagar en el medio, descubre recursos importantes que puede poner a disposición de los alumnos. A veces lo que está más cercano espacialmente es lo más alejado debido al desconocimiento que se tiene del mismo, por eso son tan cuestionadas las categorías de cercano y lejano, a la que era afecta la didáctica tradicional, categorías que fueron utilizadas desde una concepción de distancia geográfica.

Hoy se considera "cercano" a aquello sobre lo cual es posible establecer sentidos, porque ya es conocido de alguna manera. La existencia de los medios de comunicación –en particular la televisión– hace que muchas realidades lejanas geográficamente sean cercanas para los alumnos y, viceversa, muchas realidades cercanas geográficamente pueden ser muy lejanas pues nunca se tomó contacto con ellas y se las desconoce.

De manera que a partir del conocimiento que el docente tenga de los recursos de la comunidad a la que pertenece el jardín (el ambiente natural, la producción de la zona y sus modos de organización, la existencia de artesanos, las músicas y los relatos propios, etc.) podrá establecer un equilibrio entre lo que seleccionará para que los alumnos conozcan por primera vez o complejicen sus conocimientos previos sobre lo que los rodea, realizando salidas con el grupo para conocer ese ámbito o acercando esos recursos al jardín, y aquello que pondrá en conocimiento de los niños a través del uso de diferentes estrategias que hoy posibilitan los medios de comunicación.

En la actualidad se cuenta con enormes recursos que permiten conocer realidades lejanas a través de libros, videos, imágenes televisivas, Internet, fotografías, músicas, reproducciones de obras de arte, etc. Todas ellas son herramientas que posibilitan conocer otros contextos enriqueciendo el mundo cultural de los niños. Sabemos que no es la misma experiencia que se produce a

través del contacto directo con esas realidades, pero aun así son elementos fundamentales para ampliar el acervo cultural de los niños, de manera que la inexistencia de un museo no es óbice para que los niños no conozcan los pintores más importantes, o los trajes que se usaban en determinado tiempo histórico, o los animales que habitan en el fondo del mar.

4. ¿Cómo trabajar con grupos de tan pocos alumnos?

No todas las salas multiedad en la zona rural tienen la misma cantidad de alumnos que una sección en una zona urbana. Muchas veces los grupos son pequeños y están integrados por niños que son familiares entre sí, en especial por hermanos, y no es raro encontrar también a los hijos del propio docente. Esta situación es compleja porque se corre el riesgo de convertir la sala en una pequeña familia, con vínculos muy primarios entre sus integrantes. Los docentes deben hacer un esfuerzo muy importante para no caer en esos riesgos, manteniendo una relación afectiva estrecha con los chicos pero al mismo tiempo sin confundir su función con el rol materno/paterno.

La planificación cuidadosa, como previsión de la tarea a desarrollar, es un recurso necesario para no perder el rumbo en los objetivos a alcanzar. Por otro lado, como la mayoría de estas secciones comparten el espacio con la escuela primaria que, generalmente, tampoco tienen demasiados alumnos, se pueden organizar actividades en conjunto, con las cuales todos se verán beneficiados: por ejemplo, leerles cuentos a los más chicos, realizar salidas conjuntas, compartir espacios con diferentes juegos, participar en actividades de plástica, música, educación física, entre otras.

Esta participación conjunta enriquece los aprendizajes de ambos grupos ya que permite a los niños de jardín observar las acciones de los más grandes, aprender de los conocimientos que los mayores han adquirido y a estos les posibilita no solo disfrutar de actividades que parecían perdidas en la escuela primaria sino realizar nuevos aprendizajes o reafirmar lo adquirido, por ejemplo cuando deben seleccionar y preparar la lectura de un cuento, explicar cómo se desarrolla un juego, mostrar cómo utilizar determinadas herramientas, etc.

Asimismo resulta muy interesante compartir el mismo proyecto, aunque las tareas a efectuar sean distintas entre los niños de primario y los del jardín, ya que todas las producciones permitirán ampliar los conocimientos de los dos grupos.

5. ¿Cómo encarar la escolaridad de niños que no tienen regularidad en su asistencia?

Este es un problema que se presenta con frecuencia en el medio rural. Las inasistencias provocadas por diferentes factores climáticos, laborales de las familias, enfermedades, etc., requieren buscar algunas estrategias que posibiliten a estos niños desarrollar su proceso educativo aunque sea a la distancia, en función de garantizarles los aprendizajes que aseguren la continuidad de su trayectoria escolar.

Cuando es posible prever estas inasistencias la tarea es más sencilla ya que el maestro puede adelantar a las familias cuáles serán las actividades que se realizarán, de manera que los adultos o los hermanos mayores puedan hacerse cargo de realizar algunas de ellas, con los chicos, en el hogar. Para ello, el docente podrá preparar copias o ejemplares de juegos que se enseñarán, entregar cuentos para ser leídos, ofrecer hojas y lápices o marcadores para dibujar, requerir que realicen alguna observación o una entrevista, solicitar que busquen información sobre lo que están indagando, etc. Estos mismos recursos pueden entregarse a hermanos mayores o vecinos para ser utilizados en la casa, en aquellos casos en que las inasistencias no fueran adelantadas por la familia pero existen medios para acercárselos a los ausentes.

Asimismo durante el año –en ciertas circunstancias–, por ejemplo en épocas de lluvias intensas o de enfermedades, el docente sabe que habrá niños que no puedan concurrir y, aunque esas inasistencias no sean previstas con anterioridad, anticipará a esas familias qué actividades podrán realizar en el hogar, advirtiendo sobre la necesidad de que sean los propios niños quienes las realicen según sus posibilidades. Las mismas pueden ser similares a las señaladas en el párrafo anterior, a las que se pueden incorporar otras como: inventar cuentos que los mayores podrán escribir al dictado de los niños (siempre que haya niños o adultos alfabetizados en la familia), modelar con barro,

explorar características de ciertos objetos o sustancias, por ejemplo averiguar qué objetos flotan o qué elementos se pueden usar para hacer burbujas, entre otras.

6. ¿Cómo involucrar a los padres que por su lejanía y sus trabajos a tiempo completo no pueden acompañar el proceso educativo de sus hijos?

Esta es una situación que adquiere diferentes modalidades según las características de las familias (tipo de labor que se realiza, incorporación o no de los distintos adultos en las mismas, temporalidades en la incorporación al trabajo, etc.), su vecindad o no de la escuela, los medios de transporte que se utilizan para llevar a los niños a la institución. Así habrá diferentes situaciones: desde los que concurren diariamente hasta los que lo hacen en muy pocas ocasiones. En este último caso, se deberán aprovechar esas pocas instancias para escuchar lo que las familias necesitan comunicar acerca de sus hijos y para informar los proyectos que se realizaron y los que se desarrollarán, los avances de los chicos y cualquier otra información que se considere necesaria.

En comunidades alfabetizadas el cuaderno de comunicaciones es una herramienta eficaz para mantener un diálogo a la distancia. Este medio debe servir para participarles de los aprendizajes que están realizando los niños, las actividades cotidianas desarrolladas y lo que se propondrá a futuro. Pero también será útil para conocer la opinión de las familias acerca del proceso que están viviendo sus hijos, sus preocupaciones y expectativas. Muchos docentes suelen hacer uso del celular, cuando la zona tiene "señal", como un medio útil para mantener informadas a las familias.

Interesa recordar que más que en cualquier otra institución, los maestros de zona rural son personas que adquieren mucha visibilidad dentro de las comunidades. Y esa visibilidad se traduce en cierto grado de control de su tarea y de sus modos de proceder. El apoyo que pueden recibir de los pobladores es muy importante, pero es necesario "ganarse" ese apoyo a través del vínculo que establezca con la comunidad, su apertura al diálogo, su capacidad de comprensión de las situaciones que atraviesan las familias cotidianamente y sobre todo por los aprendizajes

que promueven en sus alumnos. Por otro lado, como muchos de los docentes no residen en la zona, estos se convierten, muchas veces, en el medio para conocer y relacionarse con lo que sucede en los pueblos o ciudades: el docente es el que aporta el periódico que no llega a la zona y lo socializa, el que trae las noticias de los últimos acontecimientos, el que sabe cómo realizar un determinado trámite o adónde hay que ir para resolver un problema. Este lugar del maestro es prestigioso, pero muy demandante.

Capítulo 5

El juego y la Educación Inicial

Niñas y niños necesitan gozar de actividades libremente escogidas y dirigidas por ellos mismos porque esto aporta el desarrollo sano (IPA, 2010: 13)

El juego ha estado fuertemente imbricado con la didáctica del Nivel Inicial, sin embargo pocas veces hemos reflexionado acerca de sus características, su relación con el aprendizaje y su utilización en la enseñanza. Hoy hay acuerdo entre los autores acerca de su importancia para el desarrollo de los niños, pero como educadores debemos discutir acerca de:

- ¿qué entendemos por juego?
- ¿se aprende a jugar o el juego es innato?
- ¿qué situaciones pueden ser definidas como juego en la actividad del jardín?: ¿juego libre o juego con intencionalidad pedagógica?
- ¿qué aprenden los chicos jugando?
- ¿cómo se relaciona el juego con las propuestas didácticas que organizamos para la enseñanza de contenidos?
- ¿qué rol le cabe al docente y al jardín en relación con el juego de los chicos? (¿se juega siempre y en todo momento o hay tiempos y espacios destinados específicamente a jugar?)

Vayamos analizando cada uno de estos aspectos:

- **¿Qué se entiende por juego? O, mejor dicho, ¿qué es lo que los adultos entendemos por juego?**

La palabra juego es polisémica, es decir que encierra múltiples significaciones en el lenguaje común, pero también en el lenguaje didáctico. En el lenguaje habitual es una palabra que se utiliza con múltiples significados: hablamos de un juego de muebles o de juego de palabras, decimos que un tornillo hace juego, o que se jugó la vida en un acto de arrojo...[6] Tampoco en el campo educativo las cosas son más claras ya que el término sirve para definir tres perspectivas distintas. Siguiendo lo sostenido por Gilles Brougère (1998), cuando hablamos de juego nos estamos refiriendo a:

- Una acción desarrollada en una situación caracterizada por el hecho de que los sujetos se conciben jugando, realizan una actividad o asumen una actitud que dice algo respecto del juego. En este sentido el idioma inglés es más preciso ya que diferencia la acción de jugar, a la que denomina *play*, del juego como estructura, a la que designa *game*. Por eso numerosos autores afirman que jugar es hacer.
- Una estructura caracterizada por un sistema de reglas que existe o subsiste de modo independiente de los jugadores. Tal el caso del juego de damas, del dominó, de las escondidas, etc.
- El material de juego, cuyas piezas están construidas según las reglas que rigen cada juego y que determinan su uso. Aunque como objetos puedan usarse para jugar a otros juegos diferentes o para otra cosa, por ejemplo como elementos decorativos. Nombramos como juego a, por ejemplo, las piezas del dominó, los bloques de construcción, etc.

6. Ver al respecto el libro de Marta Glanzer.

El material de juego se diferencia de los juguetes. Así como los primeros están organizados en función de ciertas reglas, el juguete –que se relaciona, en especial con la infancia– tiene una suerte de indeterminación en cuanto a su uso, es decir no presenta una relación directa con un sistema de reglas que organice su utilización. El jugador lo usa siguiendo sus propias necesidades lúdicas.

Son numerosos los autores que han intentado definir el juego, no existiendo acuerdos unánimes entre ellos. Huizinga es el teórico que definió con más claridad sus características más sobresalientes. Para este autor "el juego es una acción libre, ejecutada 'como sí' y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de determinado tiempo y en un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas [...]" (Huizinga, 1968: 29).

Tal como afirma Brougère (1998:191), "el juego no constituye un comportamiento específico sino una situación en la cual este comportamiento toma una significación específica". Es decir que en determinadas circunstancias, los sujetos actúan de manera lúdica: las acciones que realizan no son literales, se convierten en otra cosa, ingresan en el mundo de la ficción. Es una escena común observar a dos niños que se están empujando, el docente interviene pidiéndoles que no se molesten. Los chicos asombrados lo miran y le explican que están jugando. La acción de empujar en esta situación adquiere una particularidad distinta, ya no es una agresión, sino un juego.

Tanto las características apuntadas por Huizinga como las enriquecidas por otros autores permiten establecer una serie de notas especiales del juego que interesa remarcar:

- Es una actividad libre: es decir que es la propia voluntad del sujeto la que determina el ingreso a la situación de juego. El juego es impulsado por una motivación propia de los jugadores, no se puede imponer.
- Es una situación ficticia, es decir que en el juego nos separamos y transformamos lo real, para convertirlo en otra cosa. Los jugadores crean un mundo paralelo cada vez que juegan, transformando una acción real en algo lúdico. El juego supone una mutación de sentido de la realidad: allí las cosas se transforman en otras. Es un espacio al margen de la vida cotidiana que obedece a reglas creadas por las circunstancias. Los objetos pueden ser allí diferentes de como aparecen y de lo que son en sí mismos.
- Aunque es una aventura abierta y desafiante, posee siempre reglas "explícitas o implícitas, preexistentes o construidas durante el juego" (Brougère, 1998: 192). Estas reglas o normas que construyen los participantes, o que respetan cuando son preexistentes a ellos, permiten que el juego se desarrolle. Una regla de juego tiene valor en tanto es aceptada por los jugadores, y no vale sino en razón del juego y durante el mismo. Puede ser transformada con acuerdo de los jugadores, lo que permite la creación de una situación diferente, liberada de los límites de la realidad.
- El juego para los partícipes transcurre en un tiempo siempre presente, en el aquí y ahora, aunque apartado de la vida corriente, en un tiempo y en un espacio limitado.
- Es una actividad desinteresada, es decir que no persigue ningún otro objetivo que no sea el jugar. Más que ser un medio hacia un objetivo, tiene un fin en sí mismo. La actividad lúdica se caracteriza por una articulación muy débil entre el fin y los medios. "Esto no quiere decir que los niños cuando juegan no tiendan a un fin y que no pongan ciertos medios en acto para alcanzarlo, pero es frecuente que en el curso del juego modifiquen sus objetivos para adaptarse a nuevos medios y viceversa; el juego es, de esta manera, un medio de invención" (Malajovich, 2000: 288).
- Su desarrollo es incierto. Por eso es un espacio para la invención y la iniciativa. Se sabe cómo se inicia el juego pero no cómo será su desarrollo, por eso tiene esa carga de tensión que genera la sorpresa. Supone riesgo, desafío, desconocimiento del resultado y de los avatares de su desarrollo; de allí la idea de incertidumbre.

- Pero al mismo tiempo los jugadores necesitan de la repetición. No se puede jugar una sola vez. Justamente el carácter de incertidumbre del juego es lo que conlleva la urgencia de seguir jugando.

El juego "puede tomar infinitas formas, pero las principales características de juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad" (IPA, 2013:3).

• ¿Se aprende a jugar o el juego es innato?

El juego, es un pilar central en la construcción de la subjetividad humana y al igual que el lenguaje es producto de una cultura y forma parte del legado que cada una de ellas precisa trasmitir a las nuevas generaciones para perpetuarse.

En este sentido, el juego no es innato ni natural, no viene dado con los genes. Es el resultado de un aprendizaje social realizado en el seno de relaciones interindividuales, que se desarrolla a partir de participar en prácticas sociales.

El juego y el lenguaje se asemejan, ya que ambos requieren de la presencia de los otros humanos para constituirse y desarrollarse. Así como un bebé necesita de otro humano (adulto - niño mayor) que le presente el mundo no solo a través de los objetos sino por medio de la palabra que envuelve a cada objeto y le otorga un sentido, también requiere de otro que le enseñe a jugar transformando la situación real en una situación que pierde su "literalidad" para ser otra cosa, y en esa trasmisión se van consolidando los lazos que los atan a su cultura y a su tiempo. En cada uno de esos procesos de comunicación, tanto el lenguaje como los juegos se construyen y reconstruyen, se recrean al interior de cada uno de los grupos humanos que los hablan o que los juegan, lo que funda una gran variedad de modos de decirse y de jugarse.

El juego auténtico constituye pues, fundamento y factor de cultura. Johan Huizinga lo plantea rotundamente al afirmar que "La cultura humana brota del juego –como juego– y en él se desarrolla" (Huizinga, 1968: 279).

• ¿Qué situaciones pueden ser definidas como juego en la actividad del jardín?: ¿juego libre o juego con intencionalidad pedagógica?

Cuando hablamos de actividad lúdica en el jardín hacemos referencia, en principio, a tres tipos diferentes de situaciones que no diferenciamos y que sin embargo tienen diferente valoración en el discurso didáctico:

a) El juego llamado "libre", es decir el juego que organiza el niño sin intervención docente. Pero ese juego "libre" tiene ciertas regulaciones establecidas por el docente: es una actividad que el docente habilita, en un espacio (el patio, el SUM, la sala), en un tiempo determinado y con ciertos elementos que se pone a su disposición. De manera que el juego es libre para los niños, pero no para el docente, ya que debe planificar cuidadosamente cada una de estas variables, si le interesa que los niños hagan efectivo su derecho al juego.

b) El juego espontáneo que se diferencia del anterior porque es "el juego que se cuela". Es decir, es el que inician los chicos en contra o en paralelo a la propuesta del maestro. Es el juego que realizan con los materiales de trabajo mientras el docente está organizando la actividad. Es lo que inventan en paralelo mientras se realiza la ronda de intercambio. En general es un tipo de juego que perturba la actividad que intenta desarrollar el maestro.

c) El juego dirigido, o sea el juego organizado por el maestro para enseñar determinados contenidos. Es decir, el juego transformado en una estrategia metodológica.

¿Por qué decimos que cada una de ellas tiene diferente valoración? Porque en la práctica cotidiana se valoriza más el juego con intencionalidad pedagógica que el juego libre, y sufrimos el juego espontáneo.

Sin embargo, una de las características principales del juego, tal como fue señalado, es la libertad que se ejerce tanto en la decisión de querer jugar (la intencionalidad de convertirse en

jugador), como en la decisión acerca de a qué y cómo jugar. Por lo tanto el juego siempre es libre, si no, no es juego, aunque tenga forma de... Es decir que este es un tiempo y un espacio de los chicos.

Arrastramos desde nuestra tradición la utilización del juego más como recurso didáctico para la enseñanza que como actividad propia y necesaria para la niñez. Y aunque le otorgamos un tiempo al juego "libre", este sucede a partir de ofrecer oportunidades, ya sea para descansar de la tarea o, por el contrario, para "descargar el exceso de energía". Así, sacamos los chicos al patio cuando los vemos muy inquietos.

Esta tradición sigue presente a pesar que desde hace algunos años se viene sosteniendo la importancia del juego para el desarrollo de los niños y la necesidad de que se enseñe no solamente nuevos juegos sino también y primordialmente a jugar. Ideas recogidas entre los objetivos establecidos para el Nivel Inicial en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, cuando en su artículo 20 inciso d) establece: "Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social".

- **¿Cómo se relaciona el juego con las propuestas didácticas que organizamos para la enseñanza de contenidos?**

El juego esta imbuido de un discurso romántico que supone que, a través de él, el niño podrá aprender espontáneamente y sin sufrimiento. "No hay práctica pedagógica posible si está construida sobre ilusiones. Se debe superar este dilema y para eso es esencial conocer la lógica de los discursos sobre el juego y sus límites. Si el juego puede tener lugar en la educación preescolar se debe conocer la causa de sus efectos, de sus características, pero también de sus limitaciones" (Gisela Wajskop, 1998: 35).

El juego ingresó al Nivel Inicial como un aliado de la didáctica, bajo el supuesto de que era la única manera posible de organizar la enseñanza a niños tan pequeños, y este uso del juego como estrategia o metodología del jardín le permitía diferenciarse claramente de la escuela primaria. En la creencia de que se

podía enseñar "todo" a través del juego, se escondía la presunción de que esto permitía que el aprendizaje fuera divertido, y como sostenían numerosos docentes asegurarse "que los niños aprendan sin darse cuenta, que se olviden de que están en la escuela, de manera que el aprendizaje sea espontáneo".

Como bien señala Feldman (1999: 20), "no se pueden interpretar los enunciados educativos si no es en términos de la tradición en la que se inscriben", por lo que estas afirmaciones acerca de la necesidad de encubrir el aprendizaje para que los niños no se den cuenta responden a una concepción de infancia prístina, de "inocentes criaturas puras, incontaminadas", que el jardín debe proteger de todo esfuerzo de comprensión.

El uso indiscriminado del juego para enseñar contenidos parte de la falacia de suponer que a los niños no les interesa aprender. Subyace en esta visión una idea acerca de la niñez, que no debe ser expuesta al esfuerzo de aprender, ni contaminarse con los hechos de la "dura" realidad, porque ya la escolaridad posterior y la vida le harán perder su infancia soñada. En esta representación, a los niños les está vedada su participación en la cultura y, por lo tanto, también el conocimiento que la humanidad fue construyendo y organizando en diferentes campos del saber. Lo que deban aprender debe ser edulcorado y ocultado a través del juego.

Esa protección hace necesario disfrazar la enseñanza de alguna manera. Y aunque parezcan apreciaciones exorbitantes, estas son ideas que siguen estando presentes en muchas de las actuales prácticas educativas que se observan en los jardines.

Mientras se ponga el acento en enseñar todo a través del juego, se seguirá desconociendo que son los contenidos los que determinan la forma más adecuada de enseñarlos. En las concepciones anteriores se creía que se podía enseñar todo a través del juego porque lo que en verdad se buscaba como objetivo era un "adiestramiento de los sujetos" que los moldeara a las exigencias institucionales, y el juego era un medio idóneo para enmascarar este proceso de institucionalización. Gracias a estos aprendizajes actitudinales, a esta domesticación, el nivel siguiente (la escuela primaria) podría iniciar la enseñanza de los contenidos específicamente escolares de lectura, escritura, matemática...

El niño que ingresaba al Jardín de Infantes simplemente debía convertirse en alumno.

No negamos que en el verdadero juego hay un proceso de afianzamiento de aprendizajes anteriores y de adquisición de nuevos conocimientos, pero no es este el objetivo central del niño, sino una consecuencia natural del acontecer de la actividad.

Asumimos con Brougère que no se puede denominar juego a toda la actividad que realizan los niños ya que "al querer llamar juego al conjunto de la actividad juvenil, perdemos la propia especificidad de este comportamiento" (Brougère, 1998: 192).

El juego supone un despegue de la realidad, mientras que la enseñanza y por lo tanto el aprendizaje se centra y hunde sus raíces en lo real, al plantearse una transformación sobre los esquemas de conocimiento que tiene el sujeto. En este sentido, Bruner afirma que: "El juego es una proyección del mundo interior y se contrapone a la enseñanza, que busca que el que está aprendiendo se apropie del mundo externo, interiorizándolo hasta llegar a hacerlo parte de sí mismo. En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el proceso de enseñanza buscamos que el sujeto se transforme para que se adapte a la estructura del mundo externo" (Bruner, 2001: 212).

Esto no contradice la decisión del docente de organizar situaciones de enseñanza a partir del uso de ciertos juegos. Pero en cada caso deberá analizar si efectivamente es posible, ya que son los contenidos los que condicionan esa posibilidad, y no la simple determinación del maestro.

Sin embargo, estas propuestas que tienen forma de juego no son consideradas verdadero juego por los chicos. Los niños aprenden rápidamente a diferenciar claramente cuándo la situación es para jugar y cuándo es para aprender, y gracias a esa diferenciación se produce el aprendizaje en situaciones que podrían ser catalogadas como juego por el tipo de estructura que tienen. Es decir que son los propios niños los que nos marcan las diferencias entre lo que para ellos es juego y lo que no lo es. Por eso muchas veces nos asombramos cuando al final de una serie de

actividades que nosotros definimos como lúdicas los niños nos reclaman por tiempos de juego.

Si los niños no discriminaran entre las diversas actividades, cuándo son de verdadero juego y cuándo no, no podrían ingresar en el "contrato didáctico" que rige la enseñanza de los contenidos. Desde la forma en que se presentan las situaciones, las consignas que da el docente, el control que realiza para que las mismas efectivamente se cumplan, la manera en que luego les solicita que expliciten cómo resolvieron ese juego son indicadores que guían a los alumnos acerca de la intencionalidad del maestro.

- **¿Qué aprenden los chicos jugando?**

Si bien en el apartado anterior diferenciamos las situaciones de verdadero juego de las organizadas por el docente para enseñar ciertos contenidos, no desconocemos que al jugar los niños realizan diferentes aprendizajes relacionados tanto con lo afectivo, lo cognitivo, lo motriz, lo social. "El juego es una situación privilegiada de aprendizaje infantil, donde el desarrollo puede alcanzar niveles más complejos, exactamente por la posibilidad de interacción entre los pares en una situación imaginaria y por la negociación de reglas de convivencia y de contenidos temáticos" (Wajskop, 1998: 35). Aunque la intención de los jugadores es jugar, y esta es la única certeza del juego, este se convierte en un espacio de aprendizaje, de creación y de imaginación.

Desde lo afectivo, permite probarse, adquirir mayor seguridad, ya que en el juego las equivocaciones no tienen consecuencias, propiciando una mayor autoestima y, aunque no es objetivo de la Educación Inicial, posibilita procesar situaciones conflictivas.

Desde el punto de vista cognitivo habilita tanto los procesos de simbolización como los de descentración cognitiva ya que al interactuar con los otros se accede a diferentes modos de actuar y de pensar las distintas situaciones. Por lo tanto, el juego supone comunicación e interpretación de lo que los otros trasmiten.

Así mismo el juego posibilita desarrollar nuevas destrezas y habilidades motrices o ejercitar las ya adquiridas, al tiempo que en la interacción con otros se conoce a los compañeros, se

aprende a confiar en ellos, a respetar reglas, se afianzan los lazos afectivos con los pares.

Valiño lo sintetiza en una frase muy clara: "Los estudios del desarrollo en la primera infancia destacan el valor de los distintos tipos de juego como una actividad compartida, que favorece la aparición de la ficción, la anticipación y la planificación, la atención focalizada, la regulación emocional y conductual, y la resolución de problemas" (Valiño, 2014: 1).

La relación del juego con la educación parece paradojal. El juego aparece como un lugar de aprendizaje por el hecho de permitir al niño hacer experiencias sin consecuencias ya que esta ausencia es la que ofrece al niño un espacio específico para realizar las más variadas experiencias. Mantener la iniciativa infantil parece ser su condición esencial, así como la incertidumbre en relación a sus resultados.

- **¿Qué rol le cabe al docente y al jardín en relación con el juego de los chicos?**

El juego es así una práctica social que se configura como una actividad que se realiza cuando los sujetos deciden convertirse en jugadores creando la situación de juego. Es la intencionalidad de participar la que pone en marcha la situación lúdica. Pero aunque esta es una condición necesaria, no basta por sí misma, se necesita tener tiempos y espacios a disposición, compañeros con los que jugar, conocimiento acerca de cómo jugarlos y, a veces, juguetes u objetos.

Debemos reconocer que el juego en la institución escolar es diferente al juego fuera de ella. La diferencia central estriba en que la escuela tiene una finalidad, dada por su propia razón de ser como institución educativa.

En la institución escolar el niño comparte obligatoriamente un espacio y un tiempo con otros: pares y adultos. El ambiente está organizado especialmente para promover diferentes tipos de juegos, de acuerdo a los objetivos que pretende alcanzar el docente. Tiene establecido un tiempo determinado de desarrollo. Existen ciertas normas externas a los participantes que delimitan el campo de juego, además de las reglas internas que crean

los jugadores. El adulto está presente observando el juego aun cuando este juego sea libre, y también interviniendo en él.

Por el contrario, en el ámbito familiar el juego se comparte la mayoría de las veces con niños de diferentes edades (hermanos, amigos o vecinos). El espacio de juego es creado y estructurado adaptando los elementos a su alcance, a las necesidades que surgen, o son los mismos elementos los que lo determinan. El juego solitario o compartido no es generalmente observado por los adultos, quienes solo ejercen simplemente una función de control superficial de las situaciones a fin de asegurar que no existan peligros físicos.

Las nuevas condiciones de vida y el uso de las nuevas tecnologías han transformado, para muchos niños, las posibilidades y las características del juego tanto de los niños como de nosotros los adultos. El juego se ha convertido en individual y el encuentro con los otros está mediatizado por la computadora y las redes.

"Se está sustituyendo toda la variedad de experiencias lúdicas que las niñas y los niños requieren para su desarrollo sano por una sola forma de jugar que tiene beneficios limitados en el desarrollo infantil. Esto contribuye a una disminución en el juego físico y el juego social, la pérdida de la cultural lúdica tradicional de los niños y niñas, y de los tiempos de juego compartidos con sus padres y madres" (IPA, 2010: 13).

Volver a poner en escena los juegos colectivos, juegos que necesitan de la presencia física de los otros, de sus voces, sus miradas, sus gestos cómplices, nos permite recuperar el encuentro con los compañeros, el tiempo compartido, la apropiación del espacio común y una tradición de juegos.

Hoy los objetivos del nivel han cambiado, porque también cambió la concepción de infancia y de sus posibilidades. Los niños tienen mayores capacidades cognitivas que las que suponíamos y las oportunidades educativas que hoy les ofrezca el Nivel Inicial son condicionantes de su futuro formativo, en particular para aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de nuestro país. En el jardín es donde estos niños podrán encontrarse seguramente por primera vez con libros, con oportunidades para pintar y modelar; con la posibilidad de conocer

teatros, museos y exposiciones; con un ambiente donde cobra sentido la escritura para comunicarse, donde la palabra permite explorar mundos desconocidos, donde se pueden formular preguntas sobre el ambiente social y natural y salir a indagarlo para encontrar respuestas a tantos interrogantes, donde ampliar el repertorio musical y descubrir las posibilidades expresivas de su cuerpo...

El juego entendido como panacea de la Educación Inicial se convierte en una visión ficticia que desvirtúa sus propios objetivos y los del Nivel Inicial.

El jardín debe brindar oportunidades para que el verdadero juego esté presente en la jornada diaria, enriqueciendo la capacidad lúdica de los niños, tanto desde sus formatos (es decir, el cómo se juega) como desde sus contenidos (a qué se juega). Cuanto más conozcan los niños acerca del mundo natural y social, cuanto más se apropien del mundo cultural, más rico será su universo simbólico y, por lo tanto, los contenidos del juego. El juego tendrá verdadera presencia en las instituciones en la medida que se acrecienten las situaciones lúdicas que se potencien los tiempos y los materiales de juego, se enseñen nuevos formatos que permitan complejizar la acción lúdica y nuevos juegos que enriquezcan el acervo infantil.

Muchos niños aprenderán a jugar en el Nivel Inicial, ya que no basta con que encuentren un espacio organizado, materiales a disposición y otros pares con los que interactuar. El docente debe participar interviniendo en las situaciones lúdicas observando, sosteniendo y enseñando a jugar.

Así la tarea comienza con la planificación de las situaciones de juego: seleccionando los contenidos específicos del juego que le interesa que sus alumnos adquieran, los materiales necesarios que incorporará, previendo cómo estructurar el espacio para que permita el despliegue de las situaciones lúdicas –utilizando tanto el aula, como el patio, los pasillos, el SUM, etc.– y qué tiempo de la jornada diaria destinará. Asimismo considera

cuál es la organización grupal más adecuada (en grupo total, en pequeños grupos), anticipando de ser preciso las consignas, y la forma en que prevé intervenir considerando el tipo de juego que se trate, la presentación o no de juegos nuevos, la incorporación o no de materiales que pueden requerir de su colaboración para su uso, etc.

Previo a poner en marcha las situaciones de juego y teniendo en cuenta lo planificado, organiza el espacio, crea escenarios de juego, dispone los materiales. Esta tarea la podrá realizar solo o con ayuda de otro adulto (si cuenta con la misma) o conjuntamente con los chicos, si estos ya tienen experiencia en la forma en la que el docente habilita los espacios de juego.

Durante el desarrollo del juego promueve un clima afectivo que facilita la libertad de elección, la interacción y organización de los niños. Observa las diferentes situaciones que se van produciendo y las va registrando, pero al mismo tiempo está disponible para colaborar con lo que va evaluando que necesitan los chicos, proporcionando nuevos elementos, enseñando a usar algún material, ofreciendo nuevas ideas, acompañando en la resolución de conflictos, tanto los que puedan surgir en la dinámica de interacción propia de los chicos, como en las dificultades para resolver un problema presentado durante el juego (cómo hacer para que se mantenga una construcción, qué hacer cuando nos quedamos sin cartas en el pozo, etc.).

Pero además enseña a jugar como un jugador experto. La forma será diferente según el tipo de juego. En el caso de los juegos con reglas explícitas, jugará en un pequeño grupo como lo haría un adulto en la familia, si se trata de un juego de mesa; o jugará con todo el grupo, en el caso de un juego colectivo como la mancha o las escondidas, y a medida que vaya jugando irá explicitando la forma en que se juega, las reglas y los aspectos a tener en cuenta.

En los juegos de construcción o con objetos intervendrá –si observa que los niños tienen dificultades para organizarse o en el uso de los elementos– ayudando con ideas, mostrando cómo utilizar los materiales, acercando otros, construyendo en conjunto con los chicos.

Capítulo 6

Las concepciones infantiles acerca del juego[7]

Son numerosas las investigaciones que intentan explicar la actividad lúdica de la niñez desde el campo de la psicología, de la antropología, la pedagogía, la didáctica. Pero se desconocen indagaciones acerca de lo que piensan los mismos niños acerca del juego.

Por esta razón propusimos a los alumnos avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación un trabajo de campo subordinado a la cátedra de Didáctica del Nivel Inicial, que se realizó durante los años 2007 y 2008. El mismo consistió en indagar las concepciones infantiles acerca del juego, realizando entrevistas a niños de 5 años que concurrían a la educación infantil.

El marco teórico que guió esta indagación se apoyó en las aportaciones de autores como Brougère, Huizinga, Aizencang, Scheines, Sarlé, etc.

Consideramos con estos autores que el juego puede definirse como una forma de actividad, caracterizada por una determinada estructura, que posee reglas intrínsecas o extrínsecas.

El juego no es innato ni natural, sino que es el resultado de un aprendizaje social realizado en el seno de relaciones interindividuales y por lo tanto es el producto de una cultura.

7. Este artículo se publicó en la Revista *Cadernos de Educaçao* N° 34 de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas, Brasil, diciembre de 2009.

Asumimos con Brougère (1998: 31) que no se puede denominar juego a toda la actividad que realizan los niños ya que "al querer llamar juego al conjunto de la actividad juvenil, perdemos la propia especificidad de este comportamiento".

El juego no es un comportamiento específico sino una situación en la cual ese comportamiento adquiere una significación específica. Para ello es preciso que exista la decisión libre de los jugadores de entrar en la situación lúdica y determinar de manera autónoma sus decisiones y por lo tanto las acciones que van a desarrollar. El juego, por otra parte, siempre posee reglas implícitas o explícitas, preexistentes a los jugadores o creadas por ellos. La actividad lúdica se caracteriza por una comunicación específica entre los compañeros de juego, comunicación implícita o explícita, verbal o no verbal. Es un espacio de incertidumbre, de innovación, por lo tanto de creación sin consecuencias, es un mundo abierto, incierto, ya que no se sabe de antemano lo que habrá de suceder. Por consiguiente es un espacio poco controlable desde el exterior, ya que cualquier restricción externa corre el riesgo de destruirlo. En el juego no se le da importancia excesiva a los resultados, es decir que posee una articulación muy débil entre medios y fines, lo que no significa que los niños no tengan un objetivo cuando juegan y que no realicen ciertas acciones para alcanzarlos.

> "La paradoja del juego es que es un espacio de aprendizaje cultural fabuloso e incierto, a veces abierto y, en otras situaciones, lejano: su indeterminación es a la vez su interés y su límite. Es el lugar del azar y de la incertidumbre lo que parece ser la antinomia de una estrategia educativa que se ajuste al logro de los objetivos" (Brougère, 1998: 208).

Johan Huizinga realiza un aporte importante y sistemático relacionado con el juego y la cultura: "El juego es más viejo que la cultura" (Huizinga, 1968: 11), asegura este autor e intenta dilucidar esencia, caracteres, manifestaciones, sentido último y trascendencia del juego.

El juego auténtico, puro, constituye pues un fundamento y un factor de cultura. Dicho más rotundamente: el juego existe previamente a la cultura. "La cultura humana brota del juego –como juego– y en él se desarrolla" (Huizinga, 1968: 7).

A partir de estas definiciones preliminares y con el objetivo de analizar las representaciones que tienen los niños de la educación infantil en relación con el juego, formulamos una serie de preguntas que guiaron esta investigación exploratoria. Las mismas fueron:

- ¿Cómo definen los niños qué es el juego?
- ¿Es diferente a la caracterización que del juego hacen los autores que se han ocupado del tema?
- ¿Para los chicos el juego didáctico es realmente juego?
- ¿Incide en estas concepciones de los niños el sector social al que pertenecen?

Para la indagación se realizaron entrevistas individuales a los niños siguiendo la metodología instrumentada por Piaget y sus colaboradores: el procedimiento clínico crítico. El mismo "permite al investigador capturar los modos particulares de interpretación infantil del objeto de conocimiento" (Castorina-LenzI, 2000: 260).

Las entrevistas se realizaron utilizando seis imágenes que representaban:

1. Niños quietos sin objetos
2. Niños quietos con objetos
3. Niños en movimiento sin objetos
4. Niños en movimiento con objetos
5. Adultos en movimiento con objetos
6. Adultos y niños con objetos sin movimiento

La entrevista era individual. Comenzaba mostrando todas las imágenes y pidiendo al niño que separara aquellas que para él representaban situaciones de juego. Seguidamente se les solicitaba que justificara su elección.

La entrevista era guiada siguiendo algunas preguntas previamente consensuadas pero teniendo en cuenta que el entrevistador orienta la marcha del interrogatorio siendo dirigido por las

respuestas que obtiene del entrevistado, al tiempo que formula sus hipótesis respecto de las ideas infantiles y las va poniendo a prueba a través del diálogo entablado con el entrevistado.

Las preguntas formuladas fueron de tres tipos: las exploratorias, es decir aquellas que tienden a centrar al niño sobre lo que se quiere preguntar; las de justificación, en las que el entrevistado debe legitimar su punto de vista, y las de control, que buscan establecer la coherencia o contradicción entre las respuestas dadas.

Preguntas exploratorias

Traje una serie de figuras. Miralas y decime en cuál de ellas te parece que hay gente jugando.

Preguntas de justificación

¿Cómo te diste cuenta?
¿Por qué te parece que en estas no están jugando?

Preguntas de control

Un chico me dijo que en esta foto los nenes estaban jugando... ¿Te parece que es cierto o que se equivocaron? ¿Por qué?
¿Qué es jugar?

Preguntas exploratorias

¿Los grandes también juegan?
¿Dónde jugas más: en la escuela o en tu casa?

Preguntas de justificación

¿Dónde te gusta jugar más? ¿Por qué?

Preguntas de control

¿Jugaste hoy? ¿A qué jugaste?
¿Qué se necesita para jugar?
¿Se puede jugar solo?

El procedimiento seleccionado nos permitió obtener datos pertinentes de las argumentaciones infantiles a fin de reconstruir sus ideas acerca del juego.

Se realizaron entrevistas a treinta y ocho niños de 5 años que concurrían al Jardín de Infantes, espacio en el cual se desarrollaron las mismas.

Los niños entrevistados pertenecían a diversos grupos sociales: dieciséis al sector socioeconómico bajo, diecisiete al sector medio y cinco al alto.

Análisis de las respuestas

Ante el pedido de seleccionar las figuras que representaban *situaciones de juego* todos los niños seleccionaron la imagen que mostraba a niños con juguetes y realizando alguna acción. Por el contrario las imágenes que representaban a niños sin juguetes y sin movimiento eran consideradas como situaciones no lúdicas.

También se rechazaron las imágenes en las que no había objetos y la acción que se representaba implicaba movimientos calmos (por ejemplo, soplar o caminar). Los niños decían: "caminar no es jugar; correr es jugar", "caminando es mucho y jugando es corriendo". Muchos de ellos también rechazaban la imagen en la que se veía una sola figura "porque esta nena está soplando y no está jugando, y no tiene compañero".

Parecería claro por las respuestas obtenidas que para los niños una situación de juego requiere de juguetes, compañeros y acciones que impliquen mucho movimiento, es decir que para ellos jugar supone una actividad diferente a la vida cotidiana –tal como lo sostienen diversos autores–. Así, por ejemplo, para Huizinga (1968) el juego es una situación ficticia, que supone un tiempo y un espacio, con una cierta diferenciación de la vida corriente, y a sabiendas de que se trata de un "como si" que define su curso y sentido. De este modo, para jugar hay que romper con el orden de la vida cotidiana e ingresar en uno nuevo: el orden lúdico. Podemos pensar, siguiendo las conceptualizaciones de los niños, que caminar es parte de la vida cotidiana y no sería por lo tanto juego, mientras que correr, rompiendo con el orden de la vida ordinaria, estaría más vinculado a las acciones lúdicas.

Como explica Sheines (1985: 15),

> "el juego es pura apariencia, es lo que aparece y no es más allá del tiempo-espacio consagrado para jugar. Y también en esta actividad apariencial, gratuita, desligada de las ocupaciones y preocupaciones que constituyen lo que se llama la manera 'realista' de encarar la vida, es donde lo más real se manifiesta".

Acerca de la pregunta sobre *qué es jugar*, todos los niños coinciden en afirmar que jugar es divertirse: "Lo que significa jugar es divertirse", "Es divertirse, agarrar y jugar a la mamá y a la hija". Esto se observa no sólo en estas respuestas sino también en la justificación que realizaron frente a la elección de aquellas imágenes en las que creían que había gente jugando: "Para divertirse", "Porque estaba aburrido y quiso jugar".

Resulta muy interesante observar qué piensan los niños acerca de "si los adultos juegan". La mayoría afirma que no juegan "porque los grandes hacen otras cosas, charlan, hacen comida". Un niño afirma: "Porque son muy grandes. Aparte los chiquitos juegan. Los que tienen 6, los que tienen 5 y los que tienen 4".

Los chicos que pertenecen al grupo socioeconómico bajo justifican su aseveración en la obligación de trabajar o en la enfermedad:

> "Mi mamá no puede porque siempre está mal de la cintura. Y mi papá no puede porque tiene que trabajar, tiene que pintar la pared para que mi cumpleaños sea más lindo, por eso no puede". "Las nenas juegan y los chicos, no los mayores porque siempre hacen un trabajo súper difícil".

Un alumno hace una distinción entre las maestras y sus padres. Así señala: "Sí (juegan) en el jardín (...) las maestras con juguetes. Mamá y papá no. Porque no quieren. Tienen trabajo".

Pareciera, por tanto, que para la mayoría de los niños los adultos no pueden jugar. Aquellos que lo aceptan suelen poner alguna condición: los adultos juegan con los niños, o a juegos difíciles que ellos aún no dominan. Juegan "a la pelota,

al tenis, al fútbol". "No, porque si no [sin niños] se aburren". Estas aseveraciones dan cuenta del tipo de relación que entablan las diferentes familias con sus hijos, en las cuales se observa que mayoritariamente no existen tiempos de juego compartido, y por otro lado reafirma la pérdida de espacios lúdicos de los adultos en esta sociedad.

Acerca de *dónde juegan más, si en la casa o en el jardín,* los niños en general afirman que es en el jardín donde juegan más y lo justifican diciendo: "En el jardín, porque tengo más juguetes en el jardín". "En el jardín, con los dakis". "En el jardín... a la casita, juego con la muñeca. Me disfrazo, hay ropa allí".

Los niños, en su mayoría, reconocieron como situaciones de juego en el jardín los que realizan en los sectores de juego dramático y de construcciones y el juego en el patio. Esto daría cuenta de que los niños no consideran al juego didáctico como juego propiamente dicho, lo que lleva a reflexionar acerca de las características que deben reunir las propuestas verdaderamente lúdicas que se organizan, así como sobre el tiempo y el espacio que se le otorga al juego, propiamente dicho, en el Jardín de Infantes.

Frente a la pregunta sobre *qué se necesita para jugar* encontramos diferencias significativas entre los niños de los diferentes sectores sociales. Mientras que los que pertenecen al sector socioeconómico bajo sostienen, en su mayoría, que es posible jugar sin nada, los de sector medio-alto descartan esta posibilidad. En cuanto al sector medio, encontramos que algunos mencionan los juguetes como necesarios para jugar y otros no.

"Se puede jugar sin juguetes, a las escondidas" (J, clase baja)

"Se puede jugar algunas veces con juguetes y algunas veces no" (R, clase media)

"Juguetes... Bicicletas por ahí si querés andar, y muñecas" (S, clase media-alta)

Sheines (1985: 20) sostiene al respecto que

> "el juguete abre el juego, y no es una herramienta que el niño maneja a su antojo sino que, al contrario, es aquello que ejerce sobre quien lo porta una especie de fascinación, de encantamiento que determina la conducta del jugador. Los movimientos y las actitudes lúdicas no parten del jugador hacia el juguete sino que corren en sentido inverso: es el juguete lo que define la conducta del que juega. El jugador se une a su juguete, se convierte en su apéndice, en una prolongación de la cosa que manipula jugando".

Algunos niños plantean que para jugar se precisa un compañero: "Un amigo, además se necesita un amigo que te ayude". "Compartir y ayudar a los compañeros". "Un amigo". Estas respuestas podrían ser consecuencia de lo que los propios docentes les enseñan a sus alumnos en el transcurso de su escolaridad, es decir la necesidad de compartir los juegos y juguetes como un valor que debe estar presente en las actitudes de los niños.

Sin embargo, entre las respuestas obtenidas encontramos, también, dos tipos de argumentación muy interesantes. Así una nena respondió: "¡Ganas!...", lo que representa un acercamiento a la definición que dan los autores cuando plantean que para que haya juego es central la intencionalidad del jugador. Pero algunos niños, además, sostienen la necesidad de imaginar algo diferente para poder jugar, incluyendo lo ficcional en lo lúdico, quizá siendo conscientes de la posibilidad de apertura del universo de juego que se genera a partir de sus propias ideas: "que es que se divierten y tuvieron una gran idea y tienen que jugar a lo que dice el amigo". "con su pensamiento, todo lo que se dice", "que pueden jugar a algunas cosas que ellos piensan".

A la pregunta sobre *si se puede jugar solo* algunos niños afirman que sí, mientras que la mayoría lo niegan rotundamente diciendo que no es divertido o que se aburren. Las respuestas varían según el sector social que se trate. Así, los niños de sector socioeconómico bajo y medio consideran que es necesaria la compañía de otros para jugar; en cambio en el sector medio-alto los niños aceptan con más frecuencia la posibilidad de juego solitario.

"Sí... con un juguete o la computadora, sí" (A, sector medio-alto)
"Si jugas solito no tenés nadie para jugar" (B, sector medio)
"No, porque si no te vas a aburrir" (D, sector medio)
"No, no es muy divertido, te aburrís" (A, sector bajo)
"Solo no, porque te aburrís" (P, sector medio)
"Siempre tiene que jugar con otro" (N, sector bajo)

Estas afirmaciones –además de corroborar lo dicho anteriormente en referencia a los valores transmitidos por las instituciones educativas– se relacionan con la pertenencia social de los niños, ya que la posibilidad de jugar solo a la que refieren los niños de sector medio-alto se vincula, por un lado, con el acceso a una mayor cantidad de juguetes y, por otro, a las condiciones en las que viven, a diferencia de los niños de sector social bajo: mientras que los primeros suelen disponer de un cuarto para ellos y viven con su familia nuclear, los segundos suelen compartir la habitación y la vivienda con un núcleo más amplio de familiares.

Conclusiones

Del análisis realizado a partir de las respuestas que nos han ofrecido los niños podemos observar que las concepciones de ellos van avanzando acercándose a las definiciones que los propios autores, que han estudiado el tema, han elaborado. La idea del juego como espacio ficcional, establecido a partir de la libre elección del jugador, se va perfilando en los niños como concepciones más avanzadas frente a las primeras afirmaciones acerca de la necesidad de juguetes y actitudes que reflejen movimiento para establecer en qué escenas se representan situaciones lúdicas. Esto mismo es sostenido por G. Brougère (2004), cuando considera que el juguete es un sostén privilegiado del juego, cumpliendo el papel de guiar la acción, tornarla posible. Desde su función lúdica, jugar con un juguete implica introducirlo en un universo específico, distinto de las actividades comunes de la vida corriente, a partir de una decisión tomada libremente por quien juega. De este modo, entendemos la relevancia asignada por los niños al juguete como referencia específica al hablar sobre el juego.

Por otro lado, la unanimidad en la afirmación acerca de que jugar es divertido, como nota sobresaliente acerca de su definición, podríamos relacionarla con la idea de placer o, como diría Piaget (1966), con una búsqueda del placer, ya que permite la exteriorización de deseos, afectos y pensamientos.

Merecen especial consideración las expresiones de los niños acerca del Jardín de Infantes como espacio donde juegan más. Esta respuesta, reafirmada al explicar que lo hacían durante el período de juego en los sectores: de juego dramático y de construcciones y en el espacio exterior, debilita la idea de que los niños consideren como juego propuestas de enseñanza que el docente presenta como situaciones lúdicas. Como señaláramos en otra oportunidad, las mismas son presentadas

> "con el objetivo de que los niños construyan determinado conocimiento. Generalmente se establecen ciertas reglas de antemano, pero esto no obsta para que el desarrollo y resultado del juego sea incierto, con amplia participación de los jugadores, quienes tienen bajo su responsabilidad establecer el cómo van a resolver la situación. Aquí el juego es una estrategia que utiliza el maestro para posibilitar el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo no basta que los chicos jueguen, además tienen que comprender (y sin que el docente les explicite su juego) que a través de esa situación lúdica tienen que aprender algo" (Malajovich, 2000: 293).

Aunque la historia de las propuestas didácticas del Jardín de Infantes se organizaron a partir de situaciones que eran presentadas como lúdicas por los docentes, es claro que los niños no las perciben como tales, ya que faltan en ellas la libertad del jugador para poder decidir entrar o no en el juego, el carácter ficcional y la posibilidad de establecer nuevas reglas. Pero, además, la existencia de un contrato didáctico implícito que establece los derechos y obligaciones del docente y los alumnos en relación al contenido a enseñar (Chevallard, 1988) condiciona el modo en el que los niños las enfrentan. Es decir que para ellos es evidente que esas situaciones que se les presentan son propias de una

enseñanza intencional por parte del maestro y no de verdaderas actividades lúdicas.

Estas ideas de los niños son una clara advertencia para los educadores en relación con la necesidad de preservar y enriquecer las oportunidades de verdadero juego, que la institución escolar debe considerar en su planificación de tiempos, espacios y materiales a disposición de los alumnos a fin de satisfacer uno de los derechos inalienables de todos los niños: el derecho a jugar.

Capítulo 7

De la guardería al Jardín Maternal

El término Jardín Maternal se establece recién en el año 1971, a partir de una reunión que se hizo en el Profesorado "Sara C. de Eccleston", con la participación de docentes de esa institución y algunos especialistas. Fue particularmente importante el aporte que, coordinando el encuentro, realizara Julia Prieto, psicóloga experta en temas de niñez –sobre todo de la primera infancia–, quien tenía una gran preocupación por las consecuencias que en la subjetividad de los chicos podían ocasionar las instituciones de guarda. En esa reunión participaron representantes de la Dirección de Minoridad del Ministerio de Bienestar Social, del Jardín Maternal del Hospital Penna, de Jardines de Infantes privados, así como profesionales que venían trabajando en algunas guarderías de fábrica, experiencias que se hicieron en Phillips y en Olivetti, que fueron vanguardia en este tipo de instituciones.

El término Jardín Maternal se acuñó durante ese encuentro con el propósito de subrayar la importancia de establecer una vinculación afectiva con los niños, por eso se eligió la palabra "maternal", para recuperar la función amorosa y de sostén que se suponía propia de la mujer –madre. Pero al mismo tiempo desde una concepción de los niños, como sujetos de cuidado, y etapa de la vida en la cual se despliegan las capacidades que en potencia trae cada niño, para lo cual era necesario un ambiente adecuado que permitiera que las mismas "florecieran" a la manera de lo

que sucede en un jardín con las plantas. Como recuerda la propia Julia Prieto,

> "se eligió la denominación de jardín porque entroncaba con la tradición froebeliana del Kindergarten y porque sugería la idea de cultivo, cuya etimología es la misma que la de cultura; y maternal porque acentuaba, por una parte, la relación afectiva de base que debía existir entre los niños y sus maestros especializados, y porque apuntaba implícitamente a los lineamientos fundamentales a que debería ajustarse, que no eran otros que los del 'antimodelo' de la guardería" (Prieto, 1974: 8).

Las conclusiones a las que se arribaron en el citado encuentro fueron sintetizadas en una publicación que realizó la OMEP en 1972.

Es interesante analizar este material para ver cómo se concebían en esa época estos servicios. Por ejemplo, en relación con los objetivos señalan: "El primer objetivo es responder a las necesidades socioeconómicas y culturales que motivan la existencia de estas instituciones". En esa época esto era muy importante ya que se concebía a las instituciones como refugio de los niños frente a las necesidades de las familias y como oferta posible frente al abandono o al encierro de la infancia en los institutos de menores. Hay que recordar que en esa época estaba en vigencia la Ley de Patronato de Menores (Ley 10903 del año 1919) que establecía que cuando las familias no podían "garantizar las necesidades de sus hijos, estos, en tanto objetos de protección, [eran] definidos como menores y tutelados por el Estado a través de los jueces. Estos últimos serían los ejecutores de una política social en la que convergen lo penal con la asistencia" (Mateo, 2016: 256).

El segundo objetivo era "fortalecer la integración del núcleo familiar a través del apoyo que estas instituciones puedan brindarle". Esto es muy interesante, pues lo que está por detrás de esta formulación es una disputa en contra de la institucionalización temprana en las instituciones cerradas, y a favor de los servicios que permiten el reencuentro diario de los chicos con sus familias, afirmando además que estas instituciones permiten

fortalecer los vínculos primarios, de manera de afirmar su función de sostén de los hijos.

Esta política sigue aún vigente, en parte debido a las condiciones de vida, y en parte a una ideología que sigue sosteniendo que el único lugar posible para los niños en estas edades es el hogar. Así Nashielli Ramírez, al referirse a las limitaciones que dificultan el cumplimiento, por parte de los Estados, de los derechos de los niños, señala, entre otras razones a la "desajustada definición conceptual, que ha vinculado excesivamente las políticas hacia la primera infancia dentro del campo de acción de programas de protección dirigidos a la familia, sin comprender que la infancia es una categoría social con entidad propia" (Ramírez en Marchesi, 2009: 40).

El tercer objetivo era "favorecer las posibilidades de desarrollo integral de los niños confiados al cuidado de estas instituciones". Es importante analizar cómo está formulado, ya que no se hace referencia al aprendizaje, ni se menciona la palabra enseñanza, sino que se nombra el cuidado.

Qué entienden por desarrollo integral se explicita cuando se señalan los objetivos específicos. Estos se inician con la asistencia médica especializada: prenatal, durante el nacimiento y posnatal, actuando "como centro psicoprofiláctico y de control sanitario". O sea que estas instituciones no estaban pensadas como prioritariamente educativas, sino que lo educativo parece ser absolutamente sucedáneo, al ser consideradas desde una función preventiva y netamente asistencial.

El segundo objetivo específico era "Tender a salvar deficiencias o carencias del medio en lo que respecta al crecimiento y desarrollo del niño, con la participación activa de los padres". Nuevamente aquí se parte de la premisa de que los niños que concurrirán a estos servicios provienen de sectores socialmente vulnerables y que el jardín deberá desarrollar una tarea preventiva y curativa frente a las deficiencias que seguramente portarían. Pero al mismo tiempo se vuelve a insistir acerca del trabajo conjunto con las familias.

El tercer objetivo específico era "Aportar a la educación de los niños los estímulos adecuados y suficientes, teniendo en cuenta que durante este período de la vida se estructura la base

de la personalidad". Llama la atención la falta de referencia específica a la necesidad de establecer vínculos afectivos con los niños y por otra parte la palabra "aportar a" parece revelar que la función educativa se está concibiendo como posterior. Sobre todo si lo relacionamos con el cuarto objetivo que hace referencia a "Propiciar la igualdad de oportunidades ofrecidas a los niños, entendiendo por ello el logro de condiciones socioeconómicas y culturales básicas que aseguren un futuro acceso y permanencia en el sistema educativo". Es decir, el Jardín Maternal no se integraba dentro del sistema educativo, sino que era anterior a la inclusión de los chicos al mismo. Por otro lado se le asigna una responsabilidad que en realidad escapa a sus funciones específicas, esto es, la de resolver las condiciones socioeconómicas de vida de los niños. Sin embargo, vemos que en los considerandos de la UNICEF –planteados veinte años después– para convencer a los gobiernos que es necesario invertir en educación infantil, uno de los argumentos, entre otros, es el de que este tipo de inversiones asegura la equidad social. Así se afirma que "los niños pobres se atrasan rápida y progresivamente con respecto a sus compañeros más privilegiados, pero son quienes se benefician más con los programas de desarrollo infantil. Al permitir que todos los niños comiencen en condiciones iguales es posible modificar las situaciones socioeconómicas apremiantes" (UNICEF, 1993: 19).

El último objetivo específico rescata el valor del juego como medio adecuado para propender al desarrollo integral, así destaca "Proveer de los elementos indispensables para el desenvolvimiento armónico de sus facultades, organizando actividades lúdicas que satisfagan sus necesidades físicas y psíquicas".

Así esta institución empieza a plantearse muy someramente la cuestión educativa, ya que está todavía fuertemente centrada en lo asistencial, herencia de las guarderías a las que intenta transformar, planteando actividades de "estimulación" del desarrollo. Todavía en esa época está presente la concepción del niño, como objeto de cuidado, como un ser que nace con determinadas potencialidades "en germen" que deberán actualizarse y desenvolverse a través de los estímulos que el personal ofrece.

Y son estas ideas las que también nos impactaron a nosotros como maestros, cuando nos insertamos en instituciones que

trabajaban con poblaciones vulnerables, allá lejos, en los años 70, época en la cual nos debatíamos permanentemente entre lo asistencial y lo educativo.

La guardería "Bichito de Luz"

En la década de los 70, la guardería "Bichito de Luz" era uno de los servicios más importantes del Centro de Acción Familiar (CAF) N° 6. Estaba ubicada en Retiro, exactamente donde hoy se encuentra la terminal de ómnibus.

Los Centros de Acción Familiar en la ciudad de Buenos Aires estaban emplazados en barrios con poblaciones muy carenciadas, generalmente cercanas o insertas en las villas miseria de la ciudad y dependían administrativamente del Ministerio Nacional de Bienestar Social[8]. Estos Centros ofrecían una serie de servicios que atendían a todo el núcleo familiar, uno de los cuales era la guardería, pero había también ayuda social, talleres de orientación y de producción para los padres, centros de alfabetización, etc. En los últimos años de existencia del CAF N° 6 se implementó, además, un albergue para chicos de la calle, que fue una de sus últimas realizaciones importantes. El CAF contaba con un médico y enfermera, gabinete psicopedagógico, equipos de asistentes sociales y de nutricionistas.

El Centro de Acción Familiar N° 6 había sido fundado gracias a la iniciativa de una mujer muy excepcional, con la cual he discutido bastante pero de la que he aprendido mucho: Irma Carbone. La guardería se inició gracias a su iniciativa. La Sra. de Carbone en los años 60 trabajaba como asistente social en lo que en esos años era la policía de la minoridad[9]. Desde su trabajo observó que las mujeres que vivían en la Villa 31 de Retiro no

8. Hay que recordar que en esos años la ciudad de Buenos Aires no era autónoma y la mayoría de sus servicios dependían del gobierno nacional.
9. En abril de 1958, durante el gobierno de facto del Gral. P. E. Aramburu, la Dirección de Menores se convierte en un ente autárquico denominado Consejo Nacional del Menor, dejando así de pertenecer a la Dirección Nacional de Asistencia Social. En 1960 (durante el gobierno del Dr. Arturo Frondizi) se crea el Consejo Nacional de Protección de Menores (Ley 15.244). De este Consejo dependía la policía de minoridad, que en realidad se llamaba Cuerpo de Control y Vigilancia.

tenían dónde dejar a sus hijos pequeños cuando salían a trabajar, por lo que muchos quedaban encerrados en sus casas o a cargo de los hermanos mayores. Para enfrentar esa realidad organizó a las madres que, de forma rotativa, se hacían cargo de cuidar a los hijos de sus vecinas, mientras estas salían a trabajar.

Esta rotación permanente de mujeres no resultó lo más adecuado para los niños, que cada día tenían una nueva figura a cargo de su cuidado. Además, no cualquiera tiene capacidad para atender un grupo numeroso de niños... Se hacía necesario darle organicidad al emprendimiento... Pero para eso era necesario contar con recursos.

El CAF utilizaba unas casillas de madera que habían quedado de una exposición de viviendas realizada en la época del gobierno del Dr. Frondizi. El Ministerio de Bienestar Social, del cual dependía, se hacía cargo de pagar al personal profesional (médico, enfermera, nutricionista y asistentes sociales) y también la comida de los niños. Pero nada más.

Se organizó entonces una cooperadora, que en realidad era una comisión de mujeres de clase alta que, a través de diferentes eventos (y tal vez una cuota social), reunía recursos económicos para pagar los sueldos del personal. Los adultos que se seleccionaron eran madres de la propia comunidad de la villa que se harían cargo del cuidado de los niños, ya de manera estable.

Pero la Sra. de Carbone tenía una "obsesión" –como ella misma afirmaba–: incorporar docentes en la tarea con los chicos, porque sostenía que no bastaba con que estuvieran atendidos y alimentados, hacía falta ofrecerles una educación sistemática. Con este propósito firma un convenio con el Instituto del Profesorado "Sara C. de Eccleston" para que las alumnas hagan sus prácticas en la guardería. Pero ese convenio no se hace efectivo hasta después de varios años.

Corría el año 1971, Hebe San Martín de Duprat, que era docente de la cátedra de Práctica de este Profesorado, pasa un día por la puerta de la guardería y descubre el cartel que anunciaba el convenio y decide que sus alumnas comiencen a realizar las prácticas de enseñanza en la misma. Las estudiantes comienzan a concurrir y la Sra. de Carbone les propone que se queden trabajando allí, pagadas por la cooperadora. En 1972 nombran a la

Prof. Marita Manzano como coordinadora docente en el turno mañana, y poco después ingreso yo como coordinadora del turno tarde. A fin de año Marita renuncia y yo quedo coordinando la guardería.

El año 1973 fue un año de luchas, primero para que se aprobara la nueva estructura del CAF, incluyendo todos los servicios que se habían ido anexando, y luego para lograr que se incorporara a ella a todo el personal, entre los que estábamos los docentes, pero en especial el personal auxiliar que durante años había trabajado sacrificadamente: mujeres de la comunidad que, en la mayoría de los casos, no tenían estudios primarios completos. También existía el problema de la nacionalidad ya que algunas de ellas eran bolivianas. En agosto de 1973 logramos nuestro propósito, ingresamos a la planta permanente... solo que los que éramos docentes teníamos categorías administrativas, por lo tanto carecíamos de antigüedad y no nos regía el Estatuto docente.

La guardería recibía chicos desde los 45 días (a veces ingresaban con días de nacidos) hasta los 5 años inclusive. Los grupos estaban organizados en lactario I (hasta los 8 meses), lactario II (hasta los 18 meses), deambuladores I y II (hasta los 24 meses) y dos salas de cada una de las siguientes edades: de 2 años, de 3 años, de 4 años y de 5 años. En total concurrían alrededor de 400 niños, en el horario de 8 a 17 horas, aproximadamente. El personal docente trabajaba de 8 a 15 horas y el personal auxiliar ingresaba en tiempos sucesivos abarcando todo el horario. En las secciones de los niños pequeños había mayor número de auxiliares y en las que correspondían al Jardín de Infantes solo una.

Las salas estaban distribuidas alrededor de un amplio laberinto de eucaliptos y tierra. Algunas eran casillas de madera. Solo los lactarios, desde un comienzo, eran de material y contaban con espacios amplios. El resto desarrollaba la actividad en espacios inadecuados para el número de niños que concurrían, la mayoría de las salas, dispersas en el terreno, estaban alejadas de los baños.

Durante 1978, en época de la dictadura, a través de un decreto se habilitó la transferencia de algunos servicios educativos (jardines de infantes y escuelas primarias) y sociales que hasta ese momento dependían de la Nación, para que quedaran bajo la

responsabilidad de las provincias y de la Municipalidad de Buenos Aires. Así los Centros de Acción Familiar pasaron a la órbita de la ciudad de Buenos Aires. Pero ya para esa época el CAF Nº 6 había sido cerrado y demolidas sus instalaciones para dar lugar a la terminal de ómnibus de Retiro. Varios años después, ex alumnos de "Bichito de Luz" impulsaron la apertura del CAF, que funciona actualmente en el interior de la villa de Retiro dependiendo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Nuestra experiencia docente en la Guardería

Al incorporarnos a trabajar allí como maestros se nos planteaban muchas cuestiones, algunas de las cuales siguen siendo actuales, y vale la pena recordarlas. Entre ellas podemos mencionar:

1. Ser docente en las salas de los más pequeños
2. Trabajar en comunidades que portan una cultura diferente a la del docente
3. Los conflictos entre ingresar a todos los necesitados y poner límites a la cantidad de chicos para poder desarrollar la tarea educativa
4. Ser docente de sectores populares: entre la reproducción y el abandono
5. La tarea educativa

Trataremos de reconstruir los cuestionamientos que nos interpelaban a diario, retomando algunas voces de los protagonistas de esa época.

1. **Ser docente en las salas de los más pequeños**

Nosotras éramos maestras jardineras, no nos habíamos formado para trabajar con niños menores de 3 años, porque estos temas no figuraban en el plan de estudios vigente por esa época. Carecíamos por lo tanto de conocimientos. Además, la mayoría éramos muy jóvenes, no teníamos, siquiera, la experiencia personal de haber sido madres, que muchas veces permite establecer un puente para la tarea. De tal manera que el ingreso en las salas, sobre todo en las del Jardín Maternal,

o sea, los lactarios, los deambuladores y la sala de 2, fue una incorporación muy difícil ya que, aunque teníamos la titulación docente, en realidad más que maestras éramos aprendices de un rol que no conocíamos.

En esa época además no había bibliografía sobre el tema, por lo que había que buscar información en los textos de autores que provenían del campo de la psicología, en particular estudiamos a Piaget, Spitz, Stone y Church, Wallon. El único material específico me lo ofreció la Prof. Susana Szulansky. Se trataba del libro de Ira Gordon[10] que, aunque estaba dirigido a los padres, planteaba una serie de actividades interesantes para realizar con los niños pequeños.

Vale la pena retomar las palabras de una maestra del lactario:

> "'Yo soy maestra normal y maestra diferencial. Cuando entré en lactario, no sabía lo que era un bebé. No tenía tampoco los conocimientos que el profesorado les dio a las chicas. Tuve que aprender desde cambiar a un bebé hasta saber cómo tenía que darle la leche. Se las daba caliente, sin azúcar, o demasiado dulce. Cuando los cambiaba, para que no tomaran frío, les ponía la bombacha de goma sobre las batitas, y se mojaban todos. Aprendí lo que sé en el mismo lactario, con la ayuda de la coordinadora y con el resto del equipo. Nos reunimos para estudiar e investigar, pero me costó mucho, y por momentos me sentí tremendamente sola, no sabía qué hacer con los chicos y con el grupo de auxiliares. Sin embargo, es una tarea que me gusta y que me cuesta dejar, a pesar de habérmelo propuesto muchas veces'. 'Además', dice otra, 'nadie se explicaba por qué se necesitaban maestras en los lactarios. Claro, si en nuestro profesorado hay pediatras que dicen '¿Para qué van a poner maestras en el lactario? ¿Qué van a estimular?'" (Duprat et al., 1977: 24).

10. Gordon, Ira: "Guía para padres de hijos hasta los dos años", versión en inglés. Años después se tradujo al español otro texto del mismo autor: *El primer año de vida*. Gedisa, Barcelona, 1980.

En este texto se planteaba el tema de los conocimientos básicos necesarios para trabajar con un grupo de chicos, que implica, desde el docente que no tiene esa experiencia, el tener que formarse. Y tiene que hacerlo a partir de aprender con el personal que ya estaba trabajando, las auxiliares, que eran las que tenían realmente ese conocimiento. Por otro lado, se plantean los prejuicios existentes en la época en referencia a las capacidades y posibilidades de los niños tan pequeños y la imposibilidad por lo tanto de realizar una tarea de enseñanza.

Pero la escasa experiencia y formación era tal vez el menor de los problemas...

2. **Trabajar en comunidades que portan una cultura diferente a la del docente**

Al trabajar en una comunidad a la que no pertenecíamos culturalmente, los docentes éramos los extraños. Carecíamos además de elementos para poder analizar y comprender las características que tenía esa comunidad.

Y con una dificultad mayor: nosotros nos incorporamos en un lugar que ya estaba funcionando, nosotros éramos los de afuera, las "extranjeras" que ingresamos con el supuesto de ser dueñas de un conocimiento que en realidad no teníamos. Pero además era preciso comprender las características propias que tenía esa comunidad, que eran muy alejadas de nuestros marcos de referencia. Nos integramos a trabajar con grupos que ya estaban a cargo del personal auxiliar que durante años habían estado atendiendo a los chicos. Personal que compartía la misma cultura que las familias de los niños.

¿Cómo trabajar con comunidades que tenían una cultura tan diferente a la nuestra? En este sentido la docente citada anteriormente continúa diciendo: "Lo que pasa es que en nuestro caso son dos culturas totalmente diferentes: la del auxiliar y la nuestra. Los que venimos de afuera vinimos a invadirlos". Y agrega otra docente: "Referido a las pautas culturales de las auxiliares, yo me acuerdo que cuando entraron las chicas (se refiere a las maestras), el personal acostaba a los bebés boca abajo. No sabían que el boliviano, por lo general, acuesta a los bebés boca arriba. Las auxiliares tenían mucho miedo porque pensaban que se iban

a ahogar con la almohadita". A estas reflexiones otra maestra agrega: "Pero yo pienso que si te basás en lo científico, siempre se pueden encontrar respuestas. Porque vos das orientaciones valederas y resolvés situaciones" (Duprat et al., 1977: 30).

Nosotros ingresamos con pautas culturales que sostenían que los bebés tenían que dormir boca abajo. Esa población consideraba que los bebés tenían que estar boca arriba. Una de las maestras dice: "Bueno, vos venís con el conocimiento científico y les explicás, y ellos entienden que tienen que poner a los bebés boca abajo". Eso es lo que entendíamos nosotras. Y por supuesto se producían situaciones muy graciosas, porque cuando el docente salía de la sala, las auxiliares ponían a los bebés boca arriba, y cuando oían que entraba, rápidamente los colocaban a todos boca abajo.

Creíamos que teníamos el conocimiento científico, que ellos eran los que estaban equivocados, que nosotros teníamos que enseñarles cómo había que acostar a los bebés. Treinta años después, ¿qué dicen los pediatras?: "Hay que poner a todos los bebés boca arriba o de costado".

Este proceso ha sido estudiado por un sociólogo francés, Luc Boltansky, que escribió un libro que se llama *Puericultura y moral de clase* donde justamente describe una investigación que demuestra cómo, con las pautas de crianza de los sectores populares, se produce todo un proceso de expropiación y de contra-educación. Lo ejemplifica con el caso de la leche. Las madres de los sectores populares a principios del siglo XX daban de mamar a los chicos. ¿Qué hicieron los sectores medios y altos de la población, a través del discurso de los pediatras y de los higienistas? Convencieron a los sectores populares que tenían que dejar de dar de mamar y en reemplazo usar leches artificiales porque eso era mucho más higiénico, más rápido y más cómodo. Y además, era un gran negocio para los que vendían la leche artificial. Una vez que lograron convencer a los sectores populares que debían dejar de dar de mamar, los sectores altos y medios vuelven a considerar que es necesario promover la lactancia materna, y entonces realizan un contradiscurso. Por supuesto que este es un proceso inconsciente, pero me parece que es útil analizarlo: se expropian los conocimientos de los sectores populares, se trata de cambiarlos

y, después que se hizo esa expropiación, se vuelven a retomar para volver a ellos, como si no hubieran sido originariamente de esos mismos sectores los nuevos-viejos conocimientos.

Este es el mismo proceso en relación con la colocación de los chicos boca abajo o boca arriba. Y lo que es interesante es que nosotros creíamos tener el conocimiento científico. Éramos dueños de los conocimientos y teníamos que convencer a la gente de que lo que estaban haciendo estaba mal hecho y que tenían que hacer lo que nosotros decíamos porque nosotros traíamos la palabra de la ciencia.

Esto no implica que dejemos de lado el saber científico, sino que asumamos una actitud que nos permita relativizar nuestros conocimientos y así escuchar los conocimientos que tienen los otros. Muchas veces los padres traen conocimientos que nosotros pensamos que no son los que están en vigencia en este momento, y a veces esos conocimientos son más precisos, más específicos y más adecuados para los chicos que los nuestros.

3. Los conflictos entre ingresar a todos los necesitados y poner límites a la cantidad de chicos para poder desarrollar la tarea educativa

La población que concurría a la guardería provenía –en el mejor de los casos– de la villa de Retiro, de sus 5 barrios, pero además recibíamos chicos que vivían en hoteles, realidad mucho más dura que la de los habitantes de las casillas. En el barrio los chicos tienen mayor libertad de movimientos, acceso irrestricto a las calles del barrio, mayores vínculos sociales. En los hoteles no pueden hacer ruido, permanecen encerrados en habitaciones minúsculas, donde transcurre toda la actividad familiar.

Tal como describíamos en aquella época, "los chicos provienen de núcleos familiares constituidos en su inmensa mayoría por madres solteras o separadas, con parejas inestables. Conviven con familiares que guardan entre sí vínculos parentales difusos. Las madres trabajan en su gran mayoría en el servicio doméstico. No tienen cumplida su escolaridad primaria. Viven en viviendas precarias [...], la familia vive hacinada, los chicos tienen que compartir la cama con hermanos y/o con sus padres. No hay espacios para jugar. Faltan servicios sanitarios adecuados y están en contacto

directo con fuentes de enfermedades infecciosas. Muchos chicos han ingresado con marcados cuadros de desnutrición".

En un texto que presentamos en un Congreso de Educadores por la Liberación Nacional que se realizó en 1974 escribíamos:

> "Todo esto, más la aguda situación nacional, le plantea al maestro la disyuntiva de: o hacer pedagogía para pocos o dar de comer a muchos más. Se resuelve, de común acuerdo, partir de la segunda premisa. El maestro palpa la realidad de la situación y la enfrenta modificando sus expectativas. Es esta la única forma en la que puede incorporarse a la guardería como un miembro más y no como un extraño. En esta etapa de aprendizaje conjunto va modificando sus pautas por otras del medio, mimetizándose con él".

Nosotros planteábamos que tenía que haber un límite en la cantidad de chicos, pero la situación era que había una cantidad enorme de pedidos de inscripción. Estas eran algunas de las discusiones que tenía con la directora del Centro, Irma Carbone: "¡Cuántos chicos piensa meter, Irma, si no entra ninguno más!". Y entonces me decía: "Bueno, pero si fulano no entra, se muere de hambre, porque no hay quien lo atienda, la madre tiene que salir a trabajar, entonces, ¿vos qué preferís?".

Esta situación que se presentaba a diario nos obligaba a tomar las decisiones más acertadas: ingresar a los niños sabiendo que no había otras instituciones que pudieran recibirlos. No era tarea fácil ni para los docentes ni para mí como coordinadora, que tenía conciencia de las dificultades de trabajar con grupos muy numerosos y de asistencia casi completa.

Por otro lado, no recuerdo qué significaba en la práctica ese *mimetizándose* con el medio. Sin embargo, hoy sostengo con preocupación evitar esas mimetizaciones que llevan al abandono de la tarea docente, al desorden de los materiales, a la pérdida de sentido de la tarea y a una confusión entre institución educativa y vida familiar. Mantener un equilibrio en la relación con la comunidad que abra las puertas al diálogo y la confianza, de manera de ser parte de la comunidad, no implica confundirse con ella,

confundiendo funciones y espacios. Los jardines, las escuelas son una oportunidad de aprendizaje para los sujetos y esa tarea central no puede ser tergiversada por una falsa identificación con el medio en el que está inserta.

4. Ser docente de sectores populares: entre la reproducción y el abandono

Los años 70 fueron épocas de gran politización nacional. Paralelamente se produce un fuerte cuestionamiento acerca de las funciones de la escuela "como aparato ideológico del Estado" (Althusser) y como consecuencia de este posicionamiento, la discusión acerca del rol del docente como "colonizador cultural". Habíamos leído los textos de Paulo Freire y su crítica a la educación bancaria y nosotras, jóvenes comprometidas, reflexionábamos acerca de nuestra tarea y la forma en la cual la llevábamos adelante.

Así, en el texto presentado al Congreso de Educadores por la Liberación Nacional (ya citado) decíamos:

> "El primer cuestionamiento decisivo es el replanteo de la ideología del maestro y su trasmisión en un medio social del cual él no proviene. Cuando el maestro ingresa a la guardería viene con una actitud 'colonizante' y omnipotente. Teóricamente maneja la idea del diálogo, del respeto mutuo, el cambio, de una nueva actitud docente, pero maneja solo ideas. Prácticamente su actitud es otra: es rígido, vertical y monologante, reproduce el vínculo en el que ha sido educado como persona y como docente.
>
> Cuando ingresa a la Guardería se encuentra con niños pasivos, que lo miran extrañados esperando... En primera instancia el docente los bombardea con actividades y materiales, pero como no toma las pautas del medio, la tarea se le hace agobiante, tratando entonces de evadirse de la situación dejando la tarea en manos de la auxiliar.
>
> Este choque con la realidad le demuestra que sus esquemas no le sirven, y que si realmente pretende educar debe primero educarse, asimilando los elementos que le dan los chicos, los padres, el resto del personal.

A medida que va tomando conciencia de todo esto, baja el límite de sus exigencias, se solidariza con la auxiliar comenzando a realizar las tareas de ella: lava, barre, etc. Esto luego se torna en una necesidad por la situación gremial que se prolonga por meses".

Las docentes egresamos del profesorado con un mandato de llevar a la práctica las ideas de la escuela nueva[11]: actividad, interés, libertad, autonomía de los niños. Sin embargo, estos ideales no eran fácilmente realizables. No bastaba con proponer actividades, ofrecer materiales didácticos y dejar que los chicos por propia cuenta accionaran sobre ellos. Al mismo tiempo se exigía la adquisición de hábitos y pautas de conducta que permitieran ese ejercicio de la libertad, para no transformarlo en libertinaje. Los modelos docentes que de entrada quisimos sostener no nos servían con estos niños que venían acostumbrados a otra relación con los adultos. Las auxiliares, por provenir de la misma comunidad y compartir códigos semejantes a los de las familias, tenían una mejor capacidad para coordinar los grupos de niños, en especial en los primeros tiempos.

Nosotros, al llegar y querer cambiar todo, lo que hicimos fue producir una gran confusión, lo que se trasunta en "el agobio" y en "la evasión", hacíamos tareas que no se le requerían al docente pero que ofrecían buenos "justificativos" para no enfrentarse a un grupo que no respondía a nuestras expectativas docentes.

5. **La tarea educativa**

Pertenecer a otro sector social diferente al de los niños a los cuales se educa plantea además cuestionamientos acerca de qué respetar y qué transformar de la cultura de origen, y qué valores trasmitir.

En el texto ya citado señalábamos:

"Cuando el maestro ingresa se encuentra con que los chicos manejan un vocabulario diferente al de él, pero

11. Hay que recordar que la mayoría de nosotras nos formamos entre los años 68-69 (en mi caso) y entre el 70-71 la mayoría de los docentes.

similar al de la auxiliar. Términos propios de su cultura de pertenencia, ya que la mayoría son hijos de padres bolivianos, paraguayos y de las provincias del norte argentino. El hecho que la auxiliar maneje el mismo lenguaje del niño facilita la comunicación entre ambos. La maestra toma el vocabulario del niño y al hablar usa las dos terminologías: la de ella (y la de la escuela primaria a la que el niño ingresará) y la que trae el niño de su hogar. Pero no solo toma el vocabulario sino que también asume una actitud similar a la de la madre, como por ejemplo dar órdenes o consignas sin dedicar una explicación; esto no quiere decir que el docente asuma un rol autoritario.

El niño no cuestiona las órdenes, ni pregunta el porqué de ellas, debido a que eso no se fomenta, sino que es más bien rechazado por su cultura.

Esto nos cuestiona nuestra posición y nos hace replantear el grado justo de integración en la comunidad que el maestro tiene que tener para no perturbar o inhibir el desarrollo del niño, pero a la vez posibilitarle con su accionar la estructuración de un pensamiento crítico".

Es interesante que en todas estas apreciaciones lo único que se cuestionara fuera la forma de comunicación y no se hiciera mención a los contenidos de enseñanza. Es necesario recordar que, en esos años, los contenidos venían establecidos desde lo que marcaba centralmente la psicología del desarrollo y estaban diluidos en los objetivos que el maestro se planteaba. La preocupación central que teníamos se agotaba en las modalidades que asumían nuestras actitudes, pero también en los elementos que poníamos a disposición de los alumnos, y en ese sentido recuerdo los materiales que elaboraban los maestros con imágenes que reproducían elementos del ambiente de la comunidad de pertenencia de los niños. Así, era memorable la colección de cuentos, de rompecabezas, de materiales para seriar y clasificar que representaban personajes y situaciones de la vida cotidiana de los niños. Como puede apreciarse no formaba parte de nuestras preocupaciones la ampliación del mundo cultural de los niños; nos quedábamos anclados

en el mundo que los rodeaba, porque en última instancia teníamos poca conciencia acerca de lo que hoy llamaríamos el conocimiento socialmente significativo, y estábamos centrados fuertemente en los procesos de socialización y en las secciones de los niños de 5 años en el aprestamiento para ingresar a primer grado.

Ese era el pensamiento de la época, por eso conviene rescatar un texto que Mario Seoane presentó en el citado congreso donde nuevamente se pone el acento en las actitudes que asume el docente y los valores que trasmite desde la forma en la que encara la enseñanza:

> "Cuando hablamos de formación de hábitos y actitudes, en el jardín de infantes estamos dando por supuesto que los hábitos y actitudes 'nuestros' son los buenos y correctos, y otro tanto corre para las necesidades, las aptitudes, el vocabulario, etc. Es ahí donde el maestro hace política, inculca ideología, porque está creando y satisfaciendo, pero está también reprimiendo [...]. [...] la maestra jardinera para tener participación en el cambio [social] debe tratar de comprender los hábitos, actitudes y pautas de relación, sentirlas propias en tanto pertenecen a su pueblo, y finalmente enriquecerlas con su propia experiencia. De no ser así se corre el riesgo de marginarse y no poder aportar lo suyo en el proceso. Esta tarea no es fácil, ya que pertenecemos a una determinada clase social, con todas sus metas, aspiraciones, modos de relación, pautas culturales, etc. que se ven cuestionados permanentemente. Creo que el camino debe andar cerca del mutuo cuestionamiento maestro-alumno, cuestionando ambos, cada cual según sus medios, al represor que llevamos adentro. Esto nos permitiría adentrarnos en lo imaginario del niño, desde donde es más fácil preguntarse ante cada tabú, ¿por qué no? [...]. Esto nos coloca frente a las nuevas generaciones con una gran responsabilidad. Pero creo que incidir conscientemente en ese cambio de actitudes no es tan difícil si partimos de un cambio de actitud nuestro" (Seoane, 1974).

La educación como transformadora de la realidad era parte de las concepciones de la época. El maestro asumiendo nuevas actitudes de respeto y diálogo con sus alumnos en una posición que los igualaba en cuanto a conocimientos, recordando a los planteos freirianos de ese momento –nadie educa a nadie todos nos educamos juntos– podía ser un agente del cambio social.

Evocar esta historia que estoy compartiendo con lectores de otro siglo me permite, por un lado, recordar el proceso de aprendizaje que realizamos, conjuntamente con las personas que no tenían formación teórica pero sí una práctica que les había dado conocimientos valiosos. A partir de compartir ese trabajo –un compartir que no fue fácil, pues en esa época se cuestionaba para qué se necesitan los maestros, pregunta que nosotros también nos hacíamos en la búsqueda de qué tarea diferente teníamos que hacer en la sala para que se justificara nuestra presencia en estas instituciones–, fuimos construyendo conocimiento. Conocimiento que se iba modificando todo el tiempo, y que sintetizaba los saberes generales de nuestra formación como maestros con los peculiares, los propios y específicos que íbamos adquiriendo en función de la institución. Porque, trabajando con una población que tenía pautas y valores culturales que eran distintos a los nuestros, nos obligaba a cuestionarnos permanentemente nuestras actitudes, ya que nos devolvía siempre la imagen del colonizador, que hoy creo que era injusta, pero que en ese momento era entendible. Nos sentíamos así.

A la distancia del tiempo transcurrido

En estos cuarenta años, la didáctica del nivel y en especial la del Jardín Maternal ha construido un cuerpo teórico importante que ha permitido, en muchos casos, transformar la tarea educativa que se realiza. Pero también se registran continuidades positivas. Una de ellas es que se sigue sosteniendo la importancia de los vínculos afectivos. Vínculos estables, duraderos, inteligentes, como señala Lucía Moreau en uno de sus textos. Es decir, una relación que permite comprender la necesidad del otro para poder darle respuesta, de manera oportuna.

Los cambios en la concepción de la infancia como sujetos con derechos, el descubrimiento de las potencialidades cognitivas de los niños en sus primeros años, así como el reconocimiento acerca de que el aprendizaje se inicia desde el nacimiento, nos han afirmado en el convencimiento de la necesidad de estructurar una propuesta educativa acorde a estas capacidades y, por lo tanto, también se ha reafirmado la importancia del rol de los docentes en estas instituciones.

Hoy, si bien se discuten cuáles son los contenidos de enseñanza para estas edades, cómo organizar los tiempos y los espacios para que los niños puedan avanzar en su desarrollo ofreciéndoles propuestas que los desafíen en su exploración de los objetos, en sus coordinaciones motrices, en su capacidad de comunicarse, en la construcción de su autonomía, nadie cuestiona la importancia que adquiere la educación en los primeros años. Asimismo se reflexiona acerca de la tarea docente, cómo se cuida y protege teniendo en cuenta las características de cada uno de los niños, su cultura de procedencia, pero también cómo se amplía su mundo de conocimiento, y cómo tiene que graduar su forma de intervenir a medida que los niños van adquiriendo mayores capacidades.

Esto nos confronta con la importancia de estructurar un ambiente que sea provocador de la libre exploración de los objetos, del encuentro con los otros, de juegos, del aprendizaje de diversas maneras de comunicarse. Es decir, un espacio construido para permitir que el niño se desarrolle siguiendo sus propios tiempos y posibilidades. Pero con un educador presente que observa, que sostiene con su mirada la actividad de los chicos, que interviene oportunamente para "hacer por ellos, hacer con ellos y luego dejando hacer", que registra cada uno de los avances que van logrando y que está pensando y evaluando si esto que él estructuró como espacio, con la selección de materiales adecuados, con esta participación, efectivamente está posibilitando el desarrollo que quiere alcanzar con los chicos.

Otro aspecto es el de la comunicación, pero la comunicación no solamente desde el desarrollo del lenguaje oral sino desde el desarrollo de los lenguajes no verbales y en particular de los lenguajes estéticos. Aspecto que hace cuarenta años no

nos inquietaba como hoy. Aunque en esa época tenían presencia en el Jardín de Infantes, no en el Jardín Maternal. Sí nos preocupaba el lenguaje oral. Pues una de las cosas que observábamos era que los chicos, normalmente, tenían un gran desarrollo motriz pero un gran retraso en el lenguaje oral. Y esto sucedía porque había un supuesto –en los adultos– acerca de que no era necesario que el educador hablara con el niño, pues este no entendía. No se desarrollaban diálogos reales con los chicos. En este aspecto también hubo cambios, ya que hoy se presta mayor atención tanto al desarrollo del lenguaje oral como al de los otros lenguajes artísticos a través de la presencia de la música, la poesía, los cuentos, el dibujo, la expresión corporal. Imágenes de cuadros, paisajes, fotografías pueblan las paredes de las salas, la selección de libros con textos e ilustraciones hermosas están al alcance de los más pequeños.

Otra modificación importante se refiere a la socialización de los chicos, pero pensando la socialización en un sentido más complejo del término, que no es solamente el formar parte de un grupo, de una institución, sino que es también formar parte de una cultura y poder apropiarse de los beneficios y de los aportes de esa cultura. Y esta es hoy la posibilidad que ofrece un Jardín Maternal a un grupo de chicos.

Se han transformado los planes de estudio de los profesorados, incorporando la educación de los más pequeños y permitiendo realizar prácticas a las alumnas en las instituciones. Asimismo, la mayoría de las provincias han elaborado diseños curriculares para este ciclo. Ya la propia Ley de Educación Nacional, al establecer que el Nivel Inicial es una unidad pedagógica que se ocupa de la educación de los niños de 45 días a 5 años inclusive, nos está señalando el cambio que fuimos realizando como sociedad, con todas nuestras idas y vueltas, pero que va marcando una nueva mirada hacia la infancia, desde su reconocimiento como sujeto de derecho y la comprensión acerca de la importancia de ofrecer un ambiente cultural estimulante para favorecer el desarrollo de los niños hasta una política socio-educativa que con altibajos fue acompañando estos cambios.

Establecer que el Nivel Inicial es una unidad pedagógica significa que comparten los mismos objetivos y principios educativos,

aunque desarrollen contenidos y modalidades particulares de organización de la enseñanza, adecuados a los sujetos que busca educar. De manera que esta definición supone una superación del carácter meramente asistencial con el que nacieron estas instituciones y que desgraciadamente aún no termina de asumirse desde las políticas públicas, ya que al poner la mirada en las necesidades de la familia y particularmente en las de la mujer, quien con su incorporación al mundo del trabajo se ve imposibilitada de cumplir con las funciones que tradicionalmente le marcó la sociedad, se dejan de lado los requerimientos propios de la infancia.

Pero al mismo tiempo es preciso recordar que la responsabilidad por el cuidado y la educación de los niños no es taxativa de la institución sino que es compartida con la familia. Por eso se sostiene que el Jardín Maternal complementa la tarea familiar. Esto que podría ser semejante con otros niveles educativos cobra a estas edades la mayor importancia.

La dificultad para aceptar a estas instituciones como un derecho de los niños y "no como un mal menor" se enraíza en representaciones sociales que siguen concibiéndolos no como sujetos de y con derechos sino como objetos propiedad de... El niño visto desde esta perspectiva es "tironeado" por la familia y la institución en cuanto a quién es su "propietario", o a la inversa es vivido desde el jardín como siendo depositado en ella, sin asumir las responsabilidades que se supone deberían ser las de la madre. Esta entonces es culpabilizada por este abandono o también la propia institución se siente culpable de sacarle el hijo.

Si en cambio se reconoce al niño como sujeto de derecho, el jardín no reemplaza a la familia sino que le brinda el espacio y el tiempo para realizar aprendizajes junto a otros, en un ambiente especialmente diseñado y con personal capacitado que está comprometido en satisfacer todas sus necesidades.

Hoy no todos los niños tienen acceso a estas instituciones. Parte de lo que se vivía en los años 70 sigue siendo deuda pendiente de nuestra sociedad, pero hemos avanzado en conciencia acerca de las necesidades de los niños pequeños y seguiremos luchando para que estas instituciones de cuidado y enseñanza estén al alcance de todos los que lo requieran y en contra de los proyectos políticos que vuelven a poner el acento en los aspectos

asistenciales, planeando instituciones de guarda para los niños más pobres.

El Jardín Maternal es una oportunidad para los chicos cuando se constituye como un espacio especialmente organizado para ofrecer situaciones de aprendizaje distintas, nuevas, mejores para los niños, y oportunidades para los padres y para el personal. Espacios de disfrute, de placer, para que los chicos puedan hacer experiencias que seguramente no pueden realizar en su casa, ofreciendo nuevos contextos de descubrimiento, de exploración, de juego. Porque en la medida en que todos encontremos situaciones de aprendizaje, efectivamente esa institución permitirá el crecimiento. Cuando la institución se anquilosa y se rutinizan ciertas prácticas, va perdiendo riqueza y se empobrece la posibilidad de aprendizaje del personal, de los chicos, y la comunicación con las familias. Porque el trabajo docente requiere de un proceso de retroalimentación constante. La experiencia en el diario acontecer, la evaluación cotidiana, nos va haciendo comprender cuáles son las etapas donde realmente el trabajo comienza a producir cambios reales y cuándo se estanca, se empiezan a repetir las cosas que parece que funcionan, sin analizarlas nuevamente de manera crítica, convirtiéndose en situaciones paralizantes, de no aprendizaje.

Capítulo 8

Entre los viejos y nuevos modelos para la Educación Inicial[12]

Siempre sostuvimos que el Nivel Inicial, al igual que los demás niveles del sistema educativo, debía preocuparse de manera sustancial por la calidad de las enseñanzas que se promovían. En este sentido las modificaciones curriculares desarrolladas por las diferentes provincias a partir de lo que estableció la Ley Nacional de Educación y en especial los NAP produjeron cambios en los discursos y en muchas de las prácticas. Por supuesto, no hemos avanzado todo lo que hubiéramos previsto porque cada jurisdicción partió de concepciones diversas, pero lentamente se fue valorizando el juego, las experiencias estéticas, la exploración del medio, la lectura y los inicios en la alfabetización, la resolución de problemas.

No se puede ni se debe desconocer todo lo que se ha avanzado en las transformaciones en el nivel, ni negar los largos caminos recorridos en su historia. Tampoco tiene sentido presentar los viejos modelos educativos que son supuestamente exitosos en otros países para ser trasplantados al nuestro, bajo el supuesto que si estos modelos han sido exitosos en otras regiones se podrán desarrollar de igual manera aquí. Obviando que cada sistema responde a una historia, a un proyecto político, a una cultura, a una idiosincrasia.

12. Agradezco especialmente a Rosa Windler su lectura de este capítulo y sus comentarios siempre inteligentes y pertinentes.

Ningún cambio educativo se produce a partir de seleccionar algunas escuelas para implantar modelos de manera de ofrecerlos como "vidriera" de una supuesta reforma educativa. Esto produce quiebres en el sistema, creando diferencias entre las privilegiadas que reciben equipamientos y mejoramiento de su infraestructura y el resto de los jardines que solo verán, como en los escaparates de los negocios, aquello de lo que se carece...

Como bien señala Lipina, "Los investigadores tenemos un compromiso profesional y ético a la hora de explicar el peligro que conlleva pensar en repetir que algo que funcionó en un caso necesariamente tendrá los mismos resultados en otro y, en consecuencia, mostrar a la comunidad en general la importancia de generar intervenciones que, aunque puedan tomar algunos aspectos ya trabajados, deben ajustarse al nuevo contexto y considerar la pertinencia cultural [...]" (Lipina S., 2016: 172).

Sobre esta base es interesante analizar cada uno de los modelos que se ofertan.

El modelo montessoriano

Recordemos que Montessori fue la primera médica italiana. Nació en 1870 y murió en 1952. Su sistema estuvo inspirado en su trabajo previo con débiles mentales. A partir del éxito de esta experiencia ideó que los mismos materiales "podrían suministrar ocasiones preciosas de libre organización sensorio-intelectiva a un niño normal de cuatro o cinco años que se encuentra supuestamente en la misma fase del desarrollo mental que aquel" (Abbagnano-Visalberghi, 1964: 664). Para la época en la que creó las primeras Casa dei Bambini en 1907, fue realmente una revolucionaria que transformó totalmente las características de los espacios dedicadas a la primera infancia, así como las propuestas de enseñanza.

El núcleo de su pedagogía se basa en sostener la autoeducación como un proceso espontáneo, para lo cual diseña un ambiente físico y materiales adecuados a las posibilidades infantiles. En ese ambiente el niño desarrolla lo que denomina su "mente absorbente" que transcurre por diferentes períodos sensibles. Así, de 1 a 3 años corresponde el desarrollo del lenguaje; a

los 2 y 3 años, el sentido del orden; entre los 3 y 4 años, la adquisición de la escritura, y entre los 4 y 5 años, la adquisición de la lectura y la numeración.

Como representante de la escuela nueva, son sus premisas el respeto por la individualidad del niño, la libertad para dejarle hacer todo lo que sea capaz de hacer por sí mismo. De allí su concepto de autoeducación, en la que los niños son sus propios maestros. Para aprender necesitan libertad y multiplicidad de opciones entre las cuales escoger. El docente no debe interferir en los esfuerzos del niño, en su propio aprendizaje. Por lo tanto, toda ayuda que se ofrece detiene su desarrollo. De tal manera el rol del maestro es el de un observador, que reduce al mínimo sus intervenciones. Dirige la actividad pero no enseña, por lo que la denomina "directora". Así, aconseja:

> "la brevedad debe ser una de sus principales características. Dante nos da un excelente consejo a los maestros cuando dice 'sean tus palabras contadas': cuanto más cuidadosamente eliminemos palabras innecesarias, más perfecta será la lección. Y al preparar sus lecciones, la maestra debe prestar especial atención a este punto, contando y pesando el valor de las palabras que va a pronunciar" (Montessori, 1948: 45).

Cada niño trabaja a su ritmo y centrado en lo que le interesa. Por ello inicialmente cada uno posee su espacio (mesa, silla, alfombra), donde los otros niños no pueden inmiscuirse sin permiso. Sin embargo, esta máxima se flexibiliza según las ocasiones. Dos niños pueden trabajar juntos o individualmente según sus apetencias en cada momento. Tampoco existe orden fijo para el desarrollo de las actividades.

El material montessoriano se clasifica en dos grupos: el de la vida práctica y el del desarrollo. Este último se caracteriza por ser autocorrector y su objetivo es ejercitar los sentidos de manera aislada (tacto, olor, sabor, etc.). El niño podrá, al utilizar el material, comprobar la actividad realizada, darse cuenta de los errores y autoeducarse. "El material sensorial está constituido por un sistema de objetos agrupados según una determinada cualidad

física de los cuerpos, como color, forma, dimensión, sonido, rugosidad, peso, temperatura, etc." (Montessori, 1948: 48). Aconseja reforzar cada sensación eliminando del material todo excitante no relacionado con lo que se pretende ejercitar, por lo que el material diseñado es no figurativo. El material por sus características conlleva un uso mecánico que se persigue ya que, tal como la autora señala, "la percepción infantil tiene también esa necesidad de medida interior, de ritmo, de ordenación del ambiente, casi mecánica" (Montessori, 1948: 50).

Organiza la actividad siguiendo las premisas de la práctica, la imitación, la repetición y la ordenación y clasificación. Pues la repetición y la imitación son pasos previos a la copia y la creación, e imprescindibles en el desarrollo infantil.

Siguiendo estos presupuestos establece que en el primer tiempo, llamado de iniciación, la maestra aísla el objeto, muestra cómo se usa e impide que lo emplee de manera equivocada; en un segundo tiempo de nominación se propone que el niño asocie la impresión sensorial con el nombre de la cualidad que se trabaja (por ejemplo, grande/ pequeño). El objetivo es que el niño reconozca el objeto que corresponde a la cualidad nombrada y pueda recordar el nombre o la cualidad que corresponde a ese objeto.

Montessori, asimismo, propone una serie de ejercicios individuales y colectivos tanto gimnásticos y psicomotrices como relacionados con la vida práctica y con el ambiente, en los que los alumnos, a la vez que progresan en la adquisición de dominio psicomotriz, están desarrollando tareas útiles para resultar seres cada vez más autónomos y prepararse para la vida en sociedad.

El material de la vida práctica está formado por objetos que facilitan "la coordinación de los movimientos necesarios en la vida corriente: telares para aprender a abrochar, hacer lazos; elementos de mesa, utensilios de cocina que son utilizados en los menesteres domésticos" (Rezzano, 1966: 40). Con estas actividades se propone, además el fortalecimiento de la voluntad, para lo cual el niño debe desarrollar una serie de tareas colectivas: barrer, lavar, ordenar, cuidar de las plantas y los animales.

Con el fin de establecer los límites de la proclamada libertad advierte que "la libertad del niño debe tener como límite el interés colectivo; como forma, lo que llamamos educación de las

maneras y de los actos. Debemos, en consecuencia, prohibir al niño todo lo que pueda ofender o perjudicar a los demás o tiene un significado indecoroso o incorrecto. Pero todo lo demás, cualquier manifestación que tenga un fin útil, debe serle no solo permitido, sino que debe ser observada por el maestro [...]. Nuestro objetivo consiste en disciplinar para el trabajo, para el bien. Una sala en la que todos los pequeños se mueven útilmente, inteligentemente y voluntariamente sin hacer desorden me parece muy bien disciplinada" (Montessori citada por Rezzano, 1966:38-39).

Montessori basa su sistema en una representación romántica de la infancia que hoy creemos superada: la del niño abstracto, alejado de las circunstancias sociales, integrado en un mundo infantil sin problemas ni conflictos. Por otro lado, su concepción psicológica empirista y asociacionista hoy sería considerada retrógrada frente a los avances de la psicología genética del interaccionismo social, y pedagógicamente su énfasis en el trabajo individual, su desvalorización del juego y de la libre expresión, ya que como bien señalaba ella misma, podía desembocar en una actividad desordenada y caótica, contradicen los presupuestos actuales de la didáctica. Y no vale siquiera mencionar su mirada acerca de la enseñanza de la escritura, para lo cual utiliza materiales sensoriales que sirven para entrenar el movimiento de pinza de los dedos (los encajes) y el desarrollo del tacto (como las tablas del tacto), de modo que inicia el conocimiento de las grafías con las letras rugosas que se repasan con los dedos a la vez que se pronuncia el sonido asociado a las mismas.

El montessoriano es una propuesta de vieja data en nuestro país; de hecho muchos de sus materiales están conservados en los museos pedagógicos del país. Así, antes de la transformación pedagógica que supuso la renovación didáctica en la década de los 60, en nuestros jardines se realizaban actividades que se nutrían de los postulados de Montessori.

El modelo de las escuelas Waldorf

Fueron creadas a partir de las concepciones antroposóficas de su fundador, Rudolf Steiner (1861-1925), luego de la primera guerra mundial, en 1919. Su nombre deriva de la primera escuela

que creó en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, que dirigió durante cinco años: "Nueva escuela que debería ser un modelo social vivo: la educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico en un ambiente creador y libre [...] mediante la colaboración amistosa, llena de confianza entre alumnos y maestros, padres y amigos [...] independientemente de condicionamientos sociales y económicos" (Carlgren, 2004: 19).

Steiner es, además, creador de la antroposofía, a la que considera como ciencia espiritual y camino para obtener conocimiento del mundo y del hombre. Parte de establecer que la sociedad debe desarrollar libertad espiritual en la vida cultural, igualdad democrática en la vida jurídica y fraternidad social en la vida económica. Desde estas premisas cree que el yo del hombre, la individualidad, procede de mundos suprasensibles y trae al nacer en el mundo físico determinadas predisposiciones y propósitos que no derivan de la herencia ni del medio ambiente. Por lo cual el hombre debe crecer libre de exigencias del poder estatal y de la vida económica hasta que pueda participar como ciudadano activo en la sociedad.

La educación debe promover la formación libre de los alumnos, fomentando el desarrollo de impulsos y potenciales. El maestro debe intentar hacerse una idea de estas posibilidades futuras, ocultas en lo más recóndito de la naturaleza infantil. Su misión consiste en no tocar el yo del alumno, pero sí contribuir a que su instrumento (el cuerpo y el alma) se forme de tal manera que, llegado el momento, la individualidad (el espíritu) pueda disponer libremente de él.

Para lo cual es necesario que exista libertad para establecer programas y métodos de enseñanza y que los maestros puedan tomar decisiones autónomas.

Steiner establece una serie de etapas en el desarrollo. Hasta los 6 años predomina el instinto de imitación. El niño no solo imita los actos visibles sino los sentimientos de las personas de su entorno, haciéndolos –a través de la imitación– parte de su propia vida y obrar. A los 7 años se despierta otro instinto: quiere aprender apoyándose interiormente en la autoridad del maestro. Y en la pubertad despierta el instinto de examinar y comprender la existencia exterior, desarrollando intereses verdaderamente

profundos. A cada etapa le corresponde un tipo de aprendizaje que retoma sus ideales societarios. Así, mediante la imitación el sujeto aprenderá el sentido para la libertad e integridad de otros hombres (participación en la vida espiritual y cultural libre), mediante la autoridad se educará con un sentimiento de seguridad en la vida y la capacidad para la colaboración democrática (respeto por el orden jurídico igualitario) y mediante la enseñanza antiautoritaria adquirirá un profundo interés por el mundo y por las condiciones de vida del prójimo (aportación a una vida económica en verdad social).

El Jardín de Infantes que propone Steiner se caracteriza por desarrollar actividades libres, en especial el juego, mientras los maestros realizan trabajos domésticos (coser, tejer, bordar, jardinería, carpintería, etc.) a los que los niños que lo deseen pueden incorporarse. Los elementos con los que cuentan son por un lado objetos de la vida cotidiana y fundamentalmente materiales naturales, como piedras, maderas, ramas, troncos, telas, cartones, etc. Steiner da mucha importancia al desarrollo de las coordinaciones manuales y por eso hace hincapié en todas las edades en el trabajo manual.

Una de las actividades importantes del día son los ejercicios de euritmia. La euritmia, creada por Steiner, consiste en el arte del movimiento en el que se expresa la calidad del sonido por medio de gestos. La euritmia parte de los sonidos del lenguaje, es lenguaje visible. Estos ejercicios no tienen pretensión artística. Los niños sólo deben imitar el movimiento del docente, quien debe evitar corregirlos.

Mensualmente se realiza una fiesta que se considera "el corazón de toda la pedagogía". En esta fiesta las clases muestran entre sí y a los padres lo que han aprendido: poemas, canciones, escenificaciones. "Las celebraciones marcan la organización anual. Estas giran en torno a un valor que se desea resaltar [...]. La preparación de la celebración implica un trabajo de tres o cuatro semanas" (Ullua, 2008: 103). Este autor nombra para cada mes la fiesta que ese año han programado: Pascua-Otoño-Cuentos-Bandera-Viento-Invierno-Valentía-Árbol-Primavera-Tierra-Tradición-Circo-Fin de Año. Asimismo en cada estación del año el maestro focaliza sobre una disciplina.

Así, por ejemplo, en otoño corresponde focalizar en matemática; en invierno en prácticas sociales del lenguaje, en primavera el ambiente natural.

El modelo de la libre corriente de la actividad

Se desarrolló en Israel a partir de un proyecto de investigación sobre el juego que culminó en la organización de un enfoque didáctico que se aplicó en un principio en el Jardín Oranim dirigido por G. Lewin y luego se extendió a diversos jardines de infantes, muchos de ellos pertenecientes a distintos kibutz. "Parte de la actividad natural del niño, que fluye en forma espontánea y se va sucediendo durante todas las horas de la actividad del día [...]. [...] el docente organiza el espacio con todos los estímulos necesarios para que el niño pueda interactuar libremente con su entorno. Esta interacción se proyecta al medio inmediato, a través de visitas y paseos planificados en la comunidad. El planteo filosófico social que lo respalda es el de los valores de una sociedad productiva, donde el niño en su acción busca concretar su pensamiento en productos creados por él y que se transforman luego en productos sociales" (Stein-Szulansky, 1997: 30-31).

Retomando los postulados acerca de la importancia de la actividad establecido por Dewey, sostienen que la misma está integrada por cuatro elementos básicos interrelacionados: juego, trabajo, creatividad y aprendizaje. Sobre estos preceptos organizan el espacio tanto dentro como fuera del aula en diferentes áreas que tienen una rica variedad de materiales para dibujar, modelar, explorar, jugar, armar y desarmar, construir, dramatizar, creando "un ambiente educativo adecuado [...] rico en actividades permanentes que no cambian, para permitirle al niño investigar, examinar el medio, plantearse preguntas relevantes, llegar a conclusiones y crecer en su seguridad" (Stein-Szulansky, 1997: 201).

El día en estos jardines se inicia con un intercambio grupal sobre algún tema de interés, llamado "encuentro", luego los niños libremente se dirigen a los centros de actividades. Las actividades de alimentación e higiene se realizan de manera individualizada. Hay un sector de merienda al cual accede cada niño en

el momento en que lo desea sin interrumpir el desarrollo de la actividad del resto del grupo.

Los docentes intervienen organizando el ambiente educativo y participando en la actividad de los niños, respetando las decisiones de cada uno, pero acompañándolos en ese proceso.

El modelo de Reggio Emilia

El Municipio de Reggio Emilia instituyó una red de servicios para la primera infancia a partir del año 1963 con la creación de los primeros jardines de infantes. Estas escuelas infantiles se inspiraron en experiencias de autogestión realizadas por los movimientos de mujeres, así como por la pedagogía de C. Freinet. En esa época el Municipio a cargo de autoridades de izquierda (partido comunista italiano) construye nuevas escuelas, readapta estructuras destruidas por la guerra y se empeña por impulsar servicios educativos de calidad como un derecho de la infancia y de las familias. Su impulsor fue Loris Malaguzzi.

En esta propuesta cambia la concepción de la infancia. El niño es considerado como un ser con capacidades, creador de cultura, con derechos reconocidos y responsable de su accionar.

> "El niño es concebido y reconocido como parte (o miembro) de la sociedad, como alguien que existe no sólo en el hogar familiar, sino también en el mundo exterior. Eso significa que es un ciudadano, con los derechos correspondientes y, en la medida en que es capaz de asumirlas, con las responsabilidades también correspondientes.
>
> Esto supone también que el niño no queda sólo incluido dentro de esa sociedad y de ese mundo, sino que se halla también en una relación activa con ambos. Los niños pequeños no son unos inocentes apartados del mundo que hayan de ser protegidos por una determinada representación nostálgica del pasado reproducida por los adultos. El niño se halla, por el contrario, en el mundo tal como éste es en el momento presente; incorpora ese mundo y ese mundo actúa sobre él, pero, al mismo tiempo, él también actúa sobre el mundo y

> le da sentido (Dahlberg, et al., 2005: 87). A ese niño concebido con grandes potencialidades se le ofrece un ambiente educativo adecuado que promueve su formación mediante el desarrollo de todos sus lenguajes: expresivos, comunicativos, simbólicos, cognitivos, éticos, metafóricos, lógicos, imaginativos y relacionales.
>
> Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas, y es co-protagonista de procesos de construcción del conocimiento, el verbo más importante que guíe la acción educativa ya no será hablar, explicar, transmitir, sino escuchar. El escuchar es disponibilidad hacia el otro y hacia lo que tiene que decir, es escuchar los más de cien lenguajes, con todos los sentidos. Es un verbo activo, porque no sólo es registro sino interpretación del mensaje: el mensaje adquiere sentido y significado en el momento en el cual quien lo escucha lo recoge y lo valoriza. Es también un verbo recíproco: legitima el acto porque el comunicar es uno de los modos fundamentales de dar forma a los pensamientos, el acto comunicativo que se realiza a través del escuchar produce significativas y recíprocas modificaciones que seguramente enriquecen a los participantes de esta forma de intercambio. El maestro es invitado a crear un contexto propicio en el cual la curiosidad, las teorías y las investigaciones de los niños pueden sentirse legitimadas y escuchadas; un contexto en el cual los niños se sienten a gusto, motivados y estimulados en sus recorridos y procesos existentes y de conocimiento" (Rinaldi, 2001: 10).

Estas concepciones marcan un quiebre con la tradición pedagógica al transformar sus principios básicos. Así avanza desde la linealidad en la enseñanza –porque el conocimiento no procede linealmente– hacia la complejidad; de la búsqueda de la homogeneidad en las actividades, los tiempos y los aprendizajes hacia la heterogeneidad como respuesta a las necesidades, posibilidades e intereses de cada uno de los niños; de la iniciativa del adulto hacia la iniciativa del grupo del cual también los adultos forman parte; de la actividad individual hacia la grupal.

Una de las "características distintivas son una organización del trabajo profundamente colegiada y relacionada; la importancia otorgada al ambiente como interlocutor educativo; la presencia del «atelier» (una especie de laboratorio de la creatividad, en el cual los niños pueden expresarse a través de la música, la manipulación de la arcilla, la pintura); la intensa y vital co-participación en la gestión de parte de las familias y de los ciudadanos" (Rinaldi, 2001:3).

En estas instituciones adquiere mucha importancia la creatividad y el desarrollo a través del arte, por eso cuentan con un tallerista que acompaña la tarea del docente, trabajando en parejas, en un trabajo compartido. Los docentes, al igual que los niños, son considerados co-creadores de saberes y cultura y no meros transmisores de un conocimiento creado por otros. Aceptando con plena conciencia la "vulnerabilidad" del propio rol junto a dudas, errores, asombros, curiosidades. La escuela se transforma así en un lugar de investigación y los niños, junto a los maestros, en los investigadores primarios. La tarea de los adultos es ayudar a los niños, de manera respetuosa, a dar sentido en su relación con el mundo y con las otras personas, construyendo significados más ricos, más plenos, más transmisibles.

Otra de las tareas centrales que desarrollan los maestros es la documentación pedagógica, que permite registrar los procesos que van desarrollando los niños de manera individual y grupal. Para ello es importante que los adultos sepan escuchar.

> "Escuchar, para Loris, significa estar atento a dar oídos (con todos los sentidos) a la infancia en relación con el mundo. Esta idea estética de escuchar las relaciones forma parte de la propia ética de Malaguzzi. Sin escucha, el adulto pierde las herramientas imprescindibles de su propio trabajo: el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con los niños. La escucha, como actitud ética y estética, significa desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oyen nuestros oídos. La escucha activa nos lleva a comprender cómo los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales" (Hoyuelos, 2004: 131).

La actividad cotidiana en los jardines de Reggio se inicia con un tiempo de juego libre, para luego desarrollar en pequeños grupos diversos proyectos de indagación. "La palabra proyecto evoca la idea de un recorrido dinámico, es sensible a los ritmos comunicativos y contiene dentro de sí el sentido y el tiempo de la investigación, de la búsqueda, del niño. El tiempo de un proyecto puede, por lo tanto, ser corto, mediano, largo, continuo, discontinuo, con pausas, suspensiones e inicios. La escritura de una hipótesis proyectual puede existir sólo en la medida en la cual es vivida integralmente como hipótesis y no como "deber ser", por lo tanto no hay una sola "escritura" sino múltiples "escrituras" (Rinaldi, 2001:17).

La actividad organizada a través de la interacción de los niños en pequeños grupos es parte central de la ideología de Reggio. Como señala Rinaldi, "el conocimiento es también un proceso que se realiza en grupo: cada uno se alimenta de las hipótesis, de las teorías, de los conflictos con el otro, y avanza co-construyendo los saberes y las identidades de los que pertenecen al proceso a través de dinámicas progresivas de confirmación y desmentida; son sobre todo el conflicto y la perturbación los que imponen rever continuamente los modelos y las teorías interpretativas de lo real, y esto es verdad tanto para los niños como para los adultos" (Rinaldi, 2001:17).

En estas escuelas, como se dijo, cobra importancia la calidad del espacio. Un educador más, al decir de Loris Malaguzzi, que desde un "lenguaje silencioso" condiciona toda la actividad tanto de los niños como de los adultos, al favorecer tanto el encuentro con los otros como la comunicación, al sugerir ideas y propuestas, y que en especial permite relacionarse activamente con el medio. Así lo señala el propio Malaguzzi en una entrevista en la que le preguntan por la cantidad de vidrieras que se observó en las escuelas: "Las vidrieras son un elemento constitutivo de nuestra arquitectura: internamente con vistas a una circularidad que consideramos fecunda, y externamente como complicidad con el entorno. Nos gustaría que la escuela fuese un túnel de vidrio en la ciudad. La *glasnost*, la transparencia interactiva (VV.AA, 1995: 90-91). "La escuela que propone Malaguzzi es, ante todo, una institución de creación cultural, pero no aislada o alienada del

territorio urbano y social [...]. En este sentido, las oportunidades que las calles y plazas que la ciudad ofrece son vistas como espacios educativos de la escuela y viceversa: la escuela es un ámbito cultural para la ciudad" (Cabanellas-Eslava, 2005: 159).

Como escuela abierta al territorio, a su cultura, a su historia, participa de la vida de la comunidad y la comunidad participa de la vida de la escuela. Estas relaciones sinérgicas con la sociedad son fundantes de su ideología pedagógica. Así como no se concibe al niño como ser aislado, descontextualizado, tampoco las escuelas se piensan separadas de lo social. Desde su gestión colegiada establecen interrelaciones –entre niños, familias, pedagogos y sociedad– que ocupan un lugar central en lo que hacen.

Algunas conclusiones

Es importante valorizar lo que cada uno de estos modelos significó para la renovación pedagógica de las instituciones del nivel. Todos ellos, con sus peculiaridades, manifestaron una fuerte preocupación por la actividad de los niños; valorizaron los espacios físicos, especialmente organizados para satisfacer sus necesidades; planificaron materiales de distinto tipo a disposición de cada propuesta educativa; y demostraron una consideración especial acerca del desarrollo de las capacidades infantiles.

Sin embargo, como puede observarse, cada modelo es producto de momentos históricos y políticos particulares y por lo tanto responden a concepciones distintas acerca de la infancia, caracterizan de diferente manera el aprendizaje, la función educativa que se atribuye a las instituciones y las modalidades organizativas que establecen. Así el modelo montessoriano y el de las escuelas Waldorf consideran a los niños como sujetos a proteger de lo social, mientras que desde la propuesta de Malaguzzi la infancia está integrada a lo social. Para los dos primeros, los niños de estas edades están atravesando por una etapa imitativa, mientras que tanto el modelo de la libre corriente de la actividad como el de Reggio ponen un acento particular en los aspectos creativos. Cada uno parte de concepciones psicológicas de base en relación con el aprendizaje, que son producto del estado de la psicología en el momento en que se formularon. Todas estas definiciones

inciden en la propuesta educativa, en la función asignada a los docentes y sustancialmente en el proyecto que se elabora para la educación de la infancia.

Incorporar modelos supuestamente "exitosos" en su época, haciendo caso omiso de los condicionantes que actuaron para su formulación, suponiendo que su implantación generará mejoramientos en la calidad educativa, es una falsa ilusión, que peligrosamente desconoce la larga historia del nivel en el país, sus avances y dificultades. Las propuestas educativas no son apolíticas. Cada una de ellas responde a una cierta concepción ideológica, a un proyecto de sociedad que necesariamente configura una formación explícita de los sujetos. Tampoco un modelo educativo se implanta incorporando materiales por más vistosos que estos sean.

El Nivel Inicial ha sido siempre muy propenso a adoptar lenguajes y supuestos cambios que nunca han logrado transformar las prácticas más rutinarias que todavía hoy están presentes en muchas instituciones.

La incorporación acrítica de una propuesta, suponiendo que su trasplante va a transformar las prácticas educativas, sin discutir sus sustentos teórico-pedagógicos de base, solo producirán nuevas frustraciones y retrocesos en los caminos de transformación que durante muchos años hemos ido construyendo de manera lenta pero sin pausas.

Es cierto que hasta ahora ha habido poca preocupación por la calidad de la educación que ofrecemos en el nivel. Así importa revertir que las políticas se centren únicamente en la incorporación de los niños al Jardín de Infantes, frente a una escasa mirada acerca de sus aprendizajes. Esto, que marca una diferencia central con respecto a los demás niveles del sistema, revela que aún persisten representaciones que desvalorizan las capacidades y potencialidades de la infancia. En la mayoría de los docentes y autoridades perdura la idea de la socialización como objetivo prioritario, a pesar que desde hace muchos años se viene insistiendo acerca de la alfabetización cultural y la relevancia que adquieren estos aprendizajes como condicionantes de las futuras trayectorias escolares. Pero no debemos tampoco desconocer lo que hemos producido en términos didácticos en tantos años, producción que

se ha nutrido de aspectos valiosos de cada uno de los pedagogos que forman parte de la rica tradición tanto nacional como internacional, de las experiencias exitosas y de los fracasos que cada día los maestros ponen en práctica en los jardines de nuestro país, recogiendo la cultura y las expectativas que como sociedad construimos día a día. Construcciones desde la pedagogía del Nivel Inicial que se reflejan en los cambios curriculares, la renovación en la formación docente, los esfuerzos realizados en la capacitación de los maestros y en mejorar los equipamientos para la tarea cotidiana. Desde lo que hemos podido construir continuaremos desarrollando nuevas investigaciones y experiencias sin desconocer lo que alcanzamos, sabiendo de nuestras falencias, y siendo también conscientes de lo que otros pueblos están elaborando.

La educación, por tanto, es un acto político y como tal es un campo de lucha, de contradicciones y negociaciones en torno a lo que aspiramos para nuestros niños. Educar es el acto más humano que uno puede producir al dar, ofrecer, poner a disposición los signos de la cultura. Educar es apostar al futuro. Futuro en el que todos los niños disfruten del derecho al cuidado y la mirada, al afecto y la confianza, al conocimiento y al juego, a los múltiples lenguajes y a la cultura.

Desarrollo curricular y práctica docente

Tal como sostiene Sacristán, "el curriculum es ante todo un representación de la cultura que se postula como legado a reproducir para convertirlo en algo constitutivo de los sujetos". Para ello los contenidos y las formas a través de las cuales se discuta, se elabore y se reproduzca ese legado deben ser profundamente democráticas.

Los diseños curriculares comunican los propósitos educativos, principios y rasgos esenciales que debe asumir un nivel de enseñanza de acuerdo a lo que establece la política educativa. En este sentido instituyen qué enseñar y evaluar en los establecimientos educativos. Por eso sus prescripciones impactan en la formación de los sujetos.

Alicia de Alba sostiene que su elaboración es "impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios" (1998: 59), siendo el diseño una síntesis, producto de discusiones, presiones, negociaciones entre las diversas propuestas político-educativas.

Esta autora establece los diversos sujetos sociales que intervienen en el proceso de construcción. Así marca tres niveles:

- Los sujetos de la determinación curricular, que aunque no tienen una presencia directa en su elaboración se involucran señalando rasgos básicos o esenciales del currículum, tales como objetivos, contenidos, etc. Tal el caso del Estado, empresas, iglesias, legisladores, etc.

- Los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, que de acuerdo con las orientaciones establecidas por la política educativa establecen el diseño, estructurándolo.
- Los sujetos del desarrollo curricular, es decir los responsables de llevar a la práctica lo prescripto.

Hillert retoma una clasificación presentada por Bernstein para distinguir los diferentes niveles de determinación curricular. Así menciona:

- Contexto primario de producción curricular: "en el que se despliega el pensamiento especializado que crea, modifica, cambia en forma selectiva el discurso, la práctica y la organización educativa"
- Contexto recontextualizador: "que regula la circulación de discursos entre la instancia de producción y la institución. Está constituido por el nivel local, las instancias de capacitación, la producción editorial. Estas instancias lo resignifican al ser presentado a los maestros" (Hillert, 2011: 100).
- Contexto secundario o contextualizador del texto: el que ocurre en la escuela al reproducir o reelaborar creativamente el currículum prescripto ya que toda prescripción curricular se recrea en su proceso de especificación: el educador asume una postura conceptual y política al ser autor creativo de las alternativas de enseñanza.

El maestro transforma, de alguna manera, en un proceso de trasposición didáctica más o menos eficaz lo que otros han elaborado. El proceso de contextualizar requiere entonces del docente por una parte el conocimiento del contexto en el cual va a enseñar, el conocimiento de los contenidos a enseñar, su selección, planificación y evaluación. Es decir, la previsión de las actividades a desarrollar, de la dinámica grupal, del tiempo y del espacio, así como los materiales y las consignas, proceso que se desenvuelve en determinada organización y funcionamiento institucional.

Durante la enseñanza se ponen a prueba: tanto el maestro como los alumnos, tanto el conocimiento a transmitir como la

forma en la que se lo transmite, tanto la institución como el propio diseño curricular. Pues no hay que olvidar que en un currículo los saberes y las prácticas están descontextualizados y, por otro lado, aunque el mismo incluya especificaciones en sus orientaciones didácticas, no puede por sus propias características incluir toda la gama de situaciones en las que cada conocimiento debe ser enseñado.

Procesos de desarrollo curricular

Una vez que los nuevos diseños están disponibles, el docente se ve en la tarea de dar vida a lo prescripto. Esta tarea no es sencilla. El docente, solo en el aula, debe atreverse a experimentar, a transformar muchas de sus prácticas, para lo cual requiere del acompañamiento y apoyo de sus pares, de directivos y de equipos técnicos.

Esto determina que es necesario pensar en ofrecer otras herramientas de trabajo para los docentes.

Desde el contexto recontextualizador que se señaló con anterioridad se pueden organizar diferentes alternativas para acercar lo prescripto a los docentes de manera de impactar en sus prácticas: desde las distintas modalidades de capacitación hasta las experiencias de desarrollo curricular.

Denominamos experiencias de desarrollo curricular a aquellas acciones organizadas generalmente por equipos técnicos con el propósito de dialogar con la práctica de los docentes a través de un proceso de intervención en las instituciones educativas. Las mismas persiguen diversos propósitos:

a) Como una estrategia de investigación didáctica que permita producir nuevos conocimientos, tanto referidos a contenidos como a metodologías, dinámicas áulicas, etc. Evaluando, por ejemplo, si ciertos contenidos son adecuados para un grupo de alumnos, si una modalidad de organizar la tarea permite desarrollar de manera más significativa los aprendizajes, etc.
b) Como una estrategia para la validación de los diseños curriculares, lo que posibilita confrontar entre lo sostenido por los documentos y la práctica áulica a fin de realizar un análisis de los alcances, resoluciones y dificultades que el texto plantea a los docentes en su trabajo cotidiano.
c) Con el objetivo de incorporar o transformar las prácticas. En algunos casos para ejemplificar de manera más detallada lo establecido por el diseño curricular, en otros para abordar aspectos no contemplados en el mismo.
d) Como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos.

Cada uno de estos objetivos condiciona la organización de diversas actividades. Cuando priman los objetivos de establecer nuevas prácticas y mejorar la calidad de la enseñanza, la estrategia que se utiliza con mayor asiduidad es la elaboración de documentos que amplíen las especificaciones curriculares, tarea que muchas veces está a cargo de los propios equipos responsables de la redacción de los diseños o de equipos ad hoc, que generalmente son contratados desde las editoriales que producen textos de apoyo.

Otra posibilidad diferente es asumir las dificultades, que se evalúa tendrán los docentes al enseñar ciertos contenidos para trabajar en conjunto entre docentes y especialistas a fin de organizar propuestas que permitan enfrentarlas a través de dispositivos que deben explorarse de manera conjunta.

Esta tarea de desarrollo curricular supone una búsqueda que vincule entramando los saberes de los maestros, directivos y/o especialistas a fin de organizar propuestas didácticas que se pongan a prueba en el aula trabajando codo a codo de manera de poder registrar cada uno de los avances y dificultades que se van encontrando en la tarea realizada a fin de poder analizarlos críticamente. De estas experiencias habrá que llevar un registro que permita compartirlos con otros de manera de producir un conocimiento susceptible de ser transmitido y compartido, recuperando lo que esa experiencia produjo "en tanto puede aportar para inspirar, para imaginar, para tomar las decisiones y accionar en situaciones determinadas [...] y que quienes las produjeron puedan compartir con otros los saberes que les resultaron, así como los pensamientos, reflexio-

nes y teorizaciones que elaboraron a partir de lo hecho" (Alliaud-Antelo, 2008: 48).

Cuando el objetivo es además adquirir conocimiento didáctico se organizan experiencias a cargo del equipo de especialistas, quienes a partir de las temáticas que importa indagar planifican previamente sus intervenciones, que luego son contextualizadas al ingresar a las instituciones, posibilitando la adecuación de la planificación previa a las características específicas de cada grupo. Los proyectos sufren, por supuesto, las transformaciones necesarias durante el transcurso de la tarea, y a partir de la evaluación de cada una de las actividades. Estos cambios sobre lo anticipado son producto de los mismos imprevistos que ocurren en la tarea de cualquier docente, así como de la "lectura" sobre lo acontecido durante el desarrollo, que realizan tanto los docentes de las respectivas salas como los miembros del equipo de especialistas. Ambas miradas son complementarias y se enriquecen mutuamente. Esta modalidad es útil para construir teoría didáctica, para desarrollar metodologías de trabajo sobre ciertos contenidos, para poner a prueba lo prescripto en el Diseño, etc. Tiene la ventaja de controlar de manera más eficiente las diferentes variables, ya que cuando se ingresa a las instituciones se cuenta con recursos suficientes como para poder desarrollar los proyectos.

Cuando lo que importa es movilizar la forma de enseñanza de los docentes, la tarea se organiza en conjunto con el grupo de maestros con los cuales se realiza un análisis conjunto de sus dificultades y a partir de las mismas se elaboran propuestas de manera amalgamada, pero teniendo ya los especialistas una formación que permite enriquecerlas con otras que en general han sido probadas en otros contextos. El trabajo de planificación conjunta de lo que se realizará y el acompañamiento posterior cuando se solicita, permite enfocar varias cuestiones que muchas veces no son consideradas por los docentes en su práctica diaria.

Algunos de estos aspectos son:

La intervención docente: Generalmente esta se centra en una anticipación de la propuesta (unidad, proyecto, secuencia, etc.) pero no se prevén consignas, materiales necesarios, dinámicas grupales, organización del espacio, tiempos, así como tampoco el conocimiento previo de los lugares a visitar, los acuerdos con las

personas que allí recibirán a los niños, etc. Por lo tanto, ayudar a comprender la importancia de considerar estos aspectos que se tornan centrales en el momento de poner en marcha la planificación permite revisar en profundidad muchas de las dificultades y fracasos que revelan los docentes en su tarea.

La evaluación de la tarea: Aunque forma parte de la intervención docente, merece un punto específico, ya que la misma generalmente se centra en una descripción de lo realizado, pero no se analiza críticamente de manera de apropiarse de la experiencia y poder tomar decisiones posteriores para encauzar lo realizado. Por otro lado, aprender a compartir la evaluación con los otros de manera de enriquecerse con las experiencias de los compañeros, tanto en cuanto a sus aciertos, dificultades y errores, descubriendo que el asumir esas dificultades y errores no nos hacen peores docentes sino que nos ayudan a mejorar nuestra práctica.

En este mismo sentido, analizar las observaciones de las actividades realizadas por los chicos permite comprender el sentido de sus respuestas y su relación con las decisiones que se tomaron, en particular con los modos de intervención.

El trabajo en pequeños grupos: A pesar de que es una modalidad fuertemente establecida en los diseños curriculares, llevar a cabo la tarea confiando en la capacidad de los niños para manejarse de manera autónoma, realizando diferentes o similares actividades es un aspecto que sigue siendo problemático para los maestros a los que les cuesta delegar la centralidad de la atención de los chicos y el control de lo que hacen.

Por otro lado, la mayoría de los grupos no tiene experiencia previa en el trabajo en subgrupos, de manera que deben aprender a trabajar de forma cada vez más autónoma, intercambiando ideas, comunicándose de un modo más fluido, colaborando entre ellos, relacionándose afectivamente con otros compañeros.

La organización del espacio y del tiempo: Como señala Escolano Benito, "Sin los códigos de tiempo y lugar, la acción educativa que los niños y maestros gestionan quedaría despojada de significación institucional, y los actores perderían la identidad que la escuela les ha asignado. La infancia y el oficio docente se han ido constituyendo entre otras cosas, alrededor de los tiempos y

los espacios que se les atribuyen y que les confieren unas señas propias de identificación" (Escolano Benito, 2000).

Pensar en la organización de "tiempos y espacios" es pensar en las características propias que estos adquieren en el ámbito escolar, como así también en las formas en que son transitados y re-significados por los diferentes actores escolares. Es pensar, no solo en cómo organizar los espacios físicos y los tiempos cronológicos, sino en cómo esos espacios y tiempos son habitados y apropiados por los sujetos que los viven y les dan sentido.

El formato escolar de nuestro nivel se constituyó a partir de cierta diferenciación con la escuela primaria en su arquitectura y equipamiento. La existencia de mesas para un pequeño grupo de niños (a diferencia de los pupitres individuales), el material de uso común (a diferencia de los útiles propios de cada niño) ubicado a la mano para poder ser tomado de manera autónoma. Material de diverso tipo clasificado en función de las actividades: para leer, para pintar, para construir, para dramatizar. Patios de juegos, areneros, sectores verdes dan una impronta particular a los espacios externos. Desde sus orígenes este nivel se caracterizó por sus exigencias materiales. Era claro que para poder desarrollar la actividad con niños pequeños eran necesarios materiales especiales que se fueron diseñando según las distintas corrientes pedagógicas que influenciaron en el nivel. Muchas veces esas corrientes se fueron superponiendo al igual que sus materiales conviviendo en las aulas elementos montessorianos, decrolyanos, de la escuela nueva, etc.

Aunque las salas presentan en general diferentes sectores de actividad, se observa un uso restringido del espacio. Los docentes "sufren" el espacio... Lo organizan a comienzo de año y lo mantienen de la misma forma sin aprovecharlo como recurso didáctico para presentar nuevos desafíos. Lo mismo ocurre con los diferentes lugares de la institución. Toda la actividad se desarrolla en el aula, salvo los tiempos destinados a la actividad física en el exterior.

Es por eso que cobra importancia comprender que el espacio debe ser un ámbito alfabetizador, tomando este concepto de manera amplia como la apropiación de todos los lenguajes de la cultura. Permitiendo desde la propuesta que se revise lo que

informan las paredes de la institución, en muchas de las cuales aún se encuentran dibujos estereotipados, elementos infantilizados que no provocan nuevas lecturas que amplíen el universo visual de los niños.

Asimismo es necesario reflexionar acerca de la organización temporal. El tiempo no sólo es un factor determinante en la constitución social de la infancia sino un orden experimentado y aprendido en la organización misma de la escuela como institución en la que los niños se socializan. "Al igual que en el caso del espacio, la apropiación de las estructuras del tiempo forman parte del currículum en la educación escolar [...]. Analizar el tiempo en la escuela supone aproximarse al conocimiento de las relaciones que mantiene una sociedad con su infancia y su juventud, pero también acerca a la comprensión de las estructuras y dinamismos de toda una comunidad y una cultura. [...] Los niños, al experimentar los horarios escolares, internalizan las primeras pautas organizadas del tiempo (junto a las que aprenden en la convivencia familiar). De este modo, los tiempos escolares, las horas y los días, se constituyen en marcos de aprendizaje y en mecanismo para la autorregulación de los comportamientos de la infancia" (Escolano Benito, 2000).

Aunque en general el tiempo se distribuye de manera uniforme hemos visto que muchas veces se planifica una sola actividad central que ocupa parte del tiempo cotidiano y el resto de la jornada se desaprovecha con propuestas de poco valor educativo.

Curiosamente, a pesar de que esta diferenciación en tiempos y espacios establece una manera propia de organizar la tarea educativa, la forma en que esta se termina desarrollando en las instituciones, muchas veces guarda estrecha relación con los modelos tradicionales de la escuela primaria. Los docentes se ven compelidos a desarrollar en los chicos hábitos y rutinas "necesarias para convertirse en un alumno".

Entre las mismas consideramos: control de asistencia, calendario, estado del tiempo, adquisición de hábitos (lavado de manos, orden de los materiales, ponerse y sacarse ropas y acomodarlas, hacer filas, sentarse en ronda, repartir elementos, etc.). Todas estas actividades demandan un porcentaje muy importante de la jornada, mientras que tiempos más acotados se destinan al

juego en cualquiera de sus variantes, tiempo que se va acortando a medida que se avanza en la edad de los alumnos.

Otro aspecto importante se refiere al uso homogéneo del tiempo, lo que provoca períodos de espera entre una actividad y otra pues los niños tienen la mala costumbre de no hacer las cosas al mismo ritmo que los otros: esto ocasiona tiempos de espera para empezar a trabajar, tiempos de espera a que todos terminen la actividad. Todas ellas sobreexigencias que poco tienen que ver con las necesidades infantiles, por un lado, y por el otro con modalidades que no existen en la vida fuera de la escuela.

Por último, hay una idea que aún subsiste que es suponer que los niños de estas edades tienen poco tiempo de atención, por lo tanto se pasa a veces rápidamente de una actividad a otra, desconociendo que el tiempo de atención está condicionado por el tipo de actividad que se propone. Así, cuando las mismas presentan desafíos, son significativas para ellos y ofertan materiales adecuados los niños dedican mucho más tiempo del que suponemos a resolverlas.

La comunicación con las familias: Compartir con ellas el proyecto que se va a realizar desarmando prejuicios que relacionan su forma de participación con su pertenencia social, para demostrar que la misma está fuertemente atravesada por el modo en que las escuelas han logrado concitar su compromiso con la educación de sus hijos y el tipo de propuesta que se realice. La participación puede ser convocada tanto a través de la concurrencia a reuniones para conocer las características de cada proyecto, como el acompañamiento de los niños en las salidas, su inclusión como coordinadores de ciertas actividades, la presencia en las muestras de cierre, etc.

La participación del equipo directivo: Los especialistas presentan un modelo de intervención que desgraciadamente está ausente en la mayoría de los jardines. El trabajo codo a codo con los maestros, apoyando la tarea, discutiendo y aportando ideas, asumiendo determinadas actividades cuando el docente lo solicita o actuando como su auxiliar, son algunas de las modalidades que los equipos directivos pueden observar en este tipo de experiencias a fin de convencerlos de la necesidad de involucrarse más en la práctica educativa que realizan los maestros que trabajan en la institución.

Sin embargo, importa recalcar que cualquiera sea la modalidad que asuma un proyecto de desarrollo curricular se debe contar con el compromiso de los docentes y de la institución en su conjunto, particularmente del equipo directivo, que es el que posibilita la gestión de los proyectos, su acompañamiento y la resolución de las dificultades que cada una de ellos presenta: desde resolver el tema del transporte, facilitar la utilización de los espacios, realizar gestiones para permitir la concreción de salidas fuera del jardín, habilitar tiempos para el encuentro entre docentes con el objeto de intercambiar experiencias y reflexiones, etc.

Este tipo de trabajo de desarrollo curricular intenta además contradecir la frase de Terigi (2006) –cuando plantea que los maestros transmiten un saber que no producen y a la vez producen un saber que no se reconoce– demostrando que los maestros producen un saber, que al ser compartido con los demás docentes empieza a ser reconocido y valorado en todo sentido.

Capítulo 10

La Educación Inicial, los derechos del niño y la prescripción curricular

La sociedad se ha ocupado en todas las épocas de formar a las generaciones más jóvenes para que se incorporen a ella como miembros activos, para lo cual ha sido preciso no sólo que adquirieran los conocimientos presentes en la sociedad, en un determinado tiempo histórico, sino fundamentalmente que se apropiaran de las formas de pensar y de valorar. Esta educación en valores se ha realizado siempre en función de las creencias existentes en cada sociedad pero también en cómo la misma se proyecta hacia el futuro.

Si bien es cierto que la primera formación valorativa de los sujetos se realiza en el seno familiar, con la incorporación de los niños en las primeras edades a las instituciones educativas se producen procesos de socialización simultánea[13] por lo que esa formación se comparte cada vez más tempranamente con la escuela.

Familia y escuela educan en relación con los valores presentes en la sociedad. Cuando en esta los valores comienzan a ser cuestionados y surgen nuevos valores contradictorios o antagónicos con los anteriores, ambas instituciones se enfrentan al desafío de tener que realizar nuevas opciones y estructurar nuevas respuestas ante lo nuevo que se va instalando en la vida social.

13. Concepto propuesto por Lucía Moreau de Linares en *El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*. Paidós, Buenos Aires, 1993.

Nuestra época se caracteriza por su provisoriedad, por los cambios acelerados que trasmutan las formas de pensar y de vivir.

El proyecto de futuro ha sido para las generaciones anteriores de un inmenso optimismo, construido desde la creencia de que la vida sería más plena para sus hijos. La nuestra es la primera generación en la que dejaron de existir las certezas acerca del porvenir. Esta incertidumbre que alcanza a la educación en su conjunto se ve acompañada por una mayor exigencia acerca de la formación de los sujetos, tanto en relación con el aprendizaje de saberes que se requerirán para insertarse en el mercado de trabajo, como en la adquisición de determinadas actitudes y valores.

Se reclama a la escuela que se haga cargo de trasmitir una ética acerca de la cual se descree: la solidaridad en sociedades competitivas, la tolerancia en un mundo violento, la participación y el compromiso frente al egoísmo y al "sálvese quien pueda", la paz en una época signada por guerras, y así podríamos continuar...

En un tiempo en el que la ética no orienta la acción, lo que aparece menoscabado es la dignidad de la persona. Ser persona no significa poder comprar en cuotas fijas sino haber decidido que vale la pena vivir con nuestros semejantes y no a pesar de ellos.

Hay sin embargo una serie de valores positivos que lentamente se van afincando en nuestro país, aunque todavía más al nivel de discurso que en el accionar cotidiano: la democracia y sus implicancias en el accionar de las instituciones, la preocupación por la justicia, el respeto por los derechos humanos, la consideración hacia las diferencias, la valoración de la diversidad y la penalización de la discriminación.

La educación de los valores plantea entonces algunas cuestiones:

1. ¿Cuáles son los valores que debe inculcar la escuela?
2. ¿Cuáles son los valores que portan los docentes, como miembros de la sociedad?
3. ¿Cuál es el grado de coherencia que existe entre los valores que explícitamente se plantea la escuela y el sistema educativo y aquellos que encarnan los propios docentes?
4. ¿Qué grado de coherencia existe entre la familia y los valores que inculca y la escuela?

5. ¿Cómo se resuelven las discordancias, en el marco del respeto por las diferencias?
6. ¿Existe una enseñanza explícita o implícita de los valores, cómo se instrumenta cada una de ellas?
7. ¿Cómo y qué se evalúa en referencia a la adquisición de los valores?
8. ¿Qué grado de perdurabilidad en el tiempo tienen estos aprendizajes?
9. ¿Sobre qué valores es posible educar hoy, ante un futuro tan imprevisible?

Estos son algunos de los aspectos sobre los cuales es preciso reflexionar de manera crítica a fin de reconceptualizar la función del Nivel Inicial en relación con la formación valorativa de los niños y al mismo tiempo pensar en nuevas estrategias que permitan alcanzar los objetivos previstos.

Se dice que el siglo XX fue el siglo de la infancia ya que desde distintas perspectivas los niños comenzaron a tener existencia en el imaginario social. La psicología, la sociología, la antropología, la historia, el derecho, los medios de comunicación –en particular para la publicidad– y por supuesto la educación, comenzaron a ver a la infancia... y a reconocerla. Desde la proclamación de los derechos del niño se comienza a considerar a los niños y jóvenes como sujetos de derecho.

¿Cuáles son los derechos del niño de los que se debe hacer cargo el Nivel Inicial? ¿Cuáles debemos respetar, sobre cuáles debemos trabajar específicamente, es decir cuáles nos exigen una actividad comprometida y consciente desde el Nivel Inicial?

Todos los derechos del niño nos obligan a respetarlos y a asumir una actitud de vigilancia hacia el respeto de los otros. Y esta no es una responsabilidad exclusiva de la escuela sino que es una obligación de la sociedad en su conjunto, pero seguramente debe comenzar por ser ejemplificadora desde la escuela. Y así como nos demanda como docentes también exige a todos, como ciudadanos, ejercer esa vigilancia, aun sobre la propia escuela.

Sin embargo, hay derechos sobre los cuales debemos operar directamente desde nuestra responsabilidad específica en la formación de los sujetos. En principio, los artículos que rigen

nuestra tarea son el 2°, que garantiza a todos el goce de estos derechos sin excepciones, el 3°, porque somos justamente una de esas oportunidades para que los niños puedan desarrollarse de manera saludable y con dignidad. El 28° y el 29°, que están específicamente referidos al derecho a la educación y sobre qué valores debe desarrollarse la misma. Y por supuesto el artículo 31, que reconoce el "derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes".

Traducir esos derechos en orientaciones didácticas no ha resultado sencillo, aunque el papel aguanta cualquier cosa, pues es fundamental no solo prescribir sino fundamentalmente encarar una escritura que permita a los docentes del nivel reflexionar acerca de qué conductas y actitudes encarnan en la tarea cotidiana ese respeto y ese compromiso con los derechos de los niños. Pero también es preciso prescribir para que no se diluya la obligación desde las autoridades de garantizar las condiciones que aseguren el desarrollo de los niños.

Los diseños curriculares están atravesados por algunas cuestiones que son centrales: la primera de ellas es que la responsabilidad educativa no recae sobre el maestro aislado en su aula sino en la institución como conjunto y en las autoridades educativas. Esta responsabilidad determina, en primer lugar, el respeto por la identidad cultural de los chicos, sin pretender quedar anclados en ella, pero como base para el reconocimiento de lo que los sujetos son, valorando sus historias personales y respetando sus individualidades peculiares, a fin de favorecer el desarrollo progresivo de sus identidades, su autonomía personal y su pertenencia a la comunidad local y nacional.

El tema del respeto por la identidad supone la inclusión de todos adecuando la currícula y las condiciones institucionales a las necesidades particulares de cada sujeto. Y con esto queremos decir no solo que les debemos dar ingreso sino que tenemos que adecuar el tipo de enseñanza a las posibilidades de cada uno, y aquí nos referimos a la inclusión de la diversidad. La diversidad como consideración y además como factor esencial para el desarrollo de los sujetos. Es decir, la diversidad no tolerada o sufrida sino buscada como fuente de aprendizaje social, cognitivo,

afectivo y moral, por lo que, para alcanzar este propósito, será necesario integrar en la tarea educativa las culturas, los lenguajes, asumiendo actitudes democráticas que promuevan el desarrollo de valores que reflejen la solidaridad, el cuidado de sí mismos y de los otros, el diálogo efectivo y la resolución conjunta de los problemas. Estas actitudes democráticas requieren de la creación de un clima de afecto y confianza a fin de que los niños adquieran seguridad en sus propias capacidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales y expresivas.

Ese ambiente de afecto y confianza debe permitir que el aprendizaje se desarrolle en un contexto que plantee nuevos desafíos, ofreciendo oportunidades de realizar diferentes experiencias que acrecienten sus conocimientos en los diferentes campos, desarrollando tanto su capacidad creativa como el placer por el aprendizaje.

La tarea educativa, desde esta concepción, deberá equilibrar las situaciones que respeten tanto las necesidades de juego como de experimentación, de comunicación a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, en suma, de aprendizajes significativos. Teniendo en cuenta la relevancia de sostener las trayectorias educativas, se considerarán las articulaciones entre secciones del propio nivel y con el nivel siguiente. De manera de ofrecer propuestas educativas con continuidad y coherencia.

Por otro lado, cobra importancia la integración de la familia en ese proyecto educativo. Compartir la tarea, haciendo vivir esos valores democráticos en un diálogo fecundo, que abra las puertas a las expectativas mutuas hacia acuerdos que establezcan puentes de responsabilidad común en el proceso educativo que realizan los niños en la institución.

Por último, pero no por eso menos importante, el tema del cuidado de la salud, atendiendo a la atención integral del sujeto, que en algunos casos supone también brindar atención alimentaria y siempre encarar una tarea de tipo preventivo que aproveche los recursos existentes dentro del sistema educativo y en otras instancias, para aunar esfuerzos hacia la atención para la resolución de diversas situaciones, desarrollando una tarea preventiva y realizando, si fuera necesario, la posterior orientación y derivación.

Somos conscientes que no alcanza con plantear estos propósitos o modificar los contenidos curriculares. Los documentos deben hacer hincapié sobre el cómo enseñar de manera que las formas no traicionen los contenidos, es decir que esas formas hagan vivir la diversidad, la pluralidad, las necesidades de los niños, sus identidades y pertenencias, sus ansias de estar con otros para jugar, explorar, comunicarse, fantasear, brindarse afectivamente, conocer.

Es necesario cambiar profundamente la vida cotidiana en las escuelas, estableciendo un alerta continuo y mutuo entre sus diferentes integrantes acerca de las actitudes que se trasmiten a través de las miradas, gestos, palabras. Subsisten aun hoy en nuestro nivel, desgraciadamente, conductas profundamente discriminatorias que se reflejan en consideraciones hacia el pobre, el extranjero, el discapacitado. La falta de confianza en las posibilidades de aprendizaje de los chicos que provienen de ciertos sectores, las barreras que se establecen para que no ingresen o para que se retiren de las instituciones aquellas familias que no se encuadran en el modelo que se representan los docentes y sus directivos. Y en especial la mercantilización de muchas propuestas que se realizan para atraer a padres-clientes que no respetan tiempos y oportunidades de juego y de aprendizaje de los niños.

"No podemos olvidar que lo que realmente se aprende a lo largo de la vida es lo que se vive. Aprender a vivir en democracia no es posible sin practicar la democracia en los ámbitos de aprendizaje y en las instancias destinadas a tal función" (Miquel Martínez, 1998: 69). Aprender a vivir en el respeto hacia sí mismo y los otros no es posible sin practicar ese respeto en los ámbitos de aprendizaje. El trabajo cotidiano en la escuela contribuye también a la construcción de nociones demandadas por la sociedad como las de responsabilidad y compromiso, que fortalecen la capacidad de protagonismo consciente de la ciudadanía.

No alcanza con modificar los contenidos curriculares para que incluyan la enseñanza de los valores democráticos. Es necesario cambiar profundamente la vida cotidiana en las escuelas. El trabajo cotidiano en la escuela contribuye también a la construcción de nociones demandadas por la sociedad

como las de solidaridad y responsabilidad, que fortalecen la capacidad de protagonismo consciente de la ciudadanía.

Creemos que la escuela debe formar en el respeto al pluralismo, el consenso y la convivencia, pero somos conscientes de que lo debe hacer en el marco de un contexto en el que se produce una disputa sobre los valores, muchas veces con actitudes de intolerancia que desembocan en situaciones violentas. ¿Cómo educar para la solidaridad, la interdependencia y el diálogo cuando en la sociedad se privilegian los valores del mercado? ¿Cómo hacer vivir los beneficios de la vida colectiva, del encuentro con los otros, con la existencia de estructuras urbanas que favorecen la multiplicación de guetos, el aislamiento físico y la comunicación a distancia? La escuela no es una isla, no está aislada de lo que sucede en la sociedad, sino que muchas veces es una caja de resonancia de los problemas que vivimos en la sociedad.

La tarea demanda la incorporación del conjunto de los actores a la empresa. Confiar solo a los docentes la misión que supone una propuesta en valores éticos y para la democracia, como la formulada, requiere el concurso de un conjunto de acciones que hagan posible una mayor capacitación de los docentes y un reconocimiento social, de los mismos y de los responsables de la dirección y supervisión educativa.

Debemos trabajar para construir un sentido crítico y autocrítico que nos permita repensar nuestras acciones y los valores que ponemos en juego en cada uno de ellas. Un modo de actuar que sea incondicionalmente solidario con el bienestar general. Luchando contra la levedad que impone la sociedad mediática en la que lo que prima es la imagen, para seguir apostando por una sociedad auténticamente democrática cuyo capital sea la capacidad de pensar críticamente y el actuar responsablemente con y hacia los otros.

Capítulo 11

Ocuparse de la infancia. Nuestra responsabilidad como docentes adultos

Estamos viviendo épocas difíciles donde lo que pasa en la escuela, en la calle, en las instituciones nos está confrontando con graves situaciones de impunidad, de irrespeto a las normas que regulan la vida en la sociedad, de falta de preocupación por los otros y por lo tanto de falta de reflexión acerca de las consecuencias de nuestras acciones hacia el prójimo. Se han deteriorado las redes de solidaridad, prima el individualismo, y la necesidad de aparecer aunque sea por unos segundos en la pantalla para que los demás vean que existimos.

Somos víctimas y victimarios en esta crisis, pero por supuesto los que más la sufren son los más débiles: los chicos y los pobres.

Por otro lado estamos en una situación aparentemente paradojal. Nunca antes hablamos tanto de los derechos de los niños, y pareciera que cuanto más hablamos menos los respetamos. Y digo aparentemente porque también es parte de nuestra historia tener leyes que no se cumplen cabalmente. La Convención sobre los Derechos de los Niños, incorpora un conjunto de derechos de protección específica para las personas menores de 18 años de edad, reconociéndolas como sujetos plenos de derecho. Esto supone abandonar la representación de los niños y adolescentes como incapaces. A partir de la Convención, los niños y los adolescentes cuentan con un instrumento de protección legal para que sean respetados como portadores de pensamiento y conciencia, con capacidad para la comunicación. Pero, además, la Convención

impone obligaciones a los Estados Parte para que dispongan de lo necesario a fin de adecuar su ordenamiento jurídico, organización, prácticas y procedimientos de *todas* sus instituciones de acuerdo a los compromisos asumidos al suscribir y ratificar este tratado internacional. Así, en nuestro país se promulga la Ley N° 26.061/05 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y jóvenes. Y los diferentes estados provinciales van dictando sus propias leyes para adecuar su legislación a lo que establece la ley nacional.

De la citada ley interesan, en especial, algunos de los artículos que como adultos y educadores del Nivel Inicial nos compelen a revisar nuestras prácticas.

Así, vale mencionar:

Derecho a la dignidad y a la integridad personal. "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante" (art. 9°). Pero cada día descubrimos niños viviendo y trabajando en talleres clandestinos, o vendiendo mercancías en los subtes, o bebés "durmiendo" en brazos de padres que piden limosna, o niños perdidos que se teme hayan sido secuestrados por redes de trata, o niños pequeños que trabajan junto a sus padres en la cosecha de la yerba.

Ese mismo art. 9° continúa señalando que "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a su integridad física, sexual, psíquica y moral. La persona que tome conocimiento de malos tratos, o de situaciones que atenten contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de un niño, niña o adolescente, o cualquier otra violación a sus derechos, debe comunicar a la autoridad local de aplicación de la presente ley".

Sin embargo, conocemos las situaciones de niños pequeños lastimados y asesinados por sus padres o por las nuevas parejas de alguno de ellos. También nos enteramos de que en un Jardín Maternal municipal los docentes maltrataban a los niños, con la complicidad o la negligencia de la dirección. Escuchamos a una

directora quejarse porque vienen tarde a buscar a dos alumnos. La que los viene a buscar es una hermanita de 11 años, los padres están viajando... Buscan a la abuela, quien informa que no tienen trabajo, se drogan, no se hacen cargo de los chicos... pero para la directora lo más preocupante es que recién los vinieron a buscar a las 6 de la tarde y no la situación de vida de esos chicos.

En la noche, chicos y adolescentes toman cerveza o vino sentados en el umbral de las casas, mientras un grupo de jóvenes, en la calle, se pelean entre sí, pero nadie interviene.

Una madre se queja del maltrato que sufre su hija en el jardín. Otra madre le pega a la maestra porque trató mal a su hijo. Y por supuesto con asiduidad nos enteramos de situaciones de abuso de niños tanto en el seno del hogar como en las escuelas.

Derecho a la vida privada e intimidad familiar. "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la vida privada e intimidad de y en la vida familiar. Estos derechos no pueden ser objeto de injerencias arbitrarias o ilegales" (art. 10). Pero... dos maestras hablan de la situación familiar de un niño delante de él como si ese niño no comprendiera lo que están hablando... como si fuera invisible. Otra docente revisa las mochilas de los chicos para ver quién se llevó algo que pertenece a la sala o a otro chico...

Derecho a la identidad. "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen, al conocimiento de quiénes son sus padres, a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia" (art. 11). Sin embargo, se le suele cambiar el nombre a un niño chino, porque la docente no sabe pronunciarlo. También escuchamos comentarios despreciativos acerca de las culturas de familias que provienen de otros países...

Derecho a la educación. "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación

del ambiente" (art. 15). Pero es habitual oír a docentes que se quejan porque los chicos de dos años, a fines de marzo, no se quedan sentados en la ronda escuchando a sus compañeros...

Un jardín que atiende a niños de sectores populares lo único que ofrece son sillas y mesas, crayones y hojas, juguetes en mal estado. Conocemos a docentes que se niegan a cambiar a los chicos porque tienen miedo de que los acusen de abuso.

Ese mismo artículo continúa: "Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente, debiendo los Organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento". Pero en la ciudad de Buenos Aires, cuando los niños no tienen vacantes en un jardín cercano a su domicilio se les ofrece asistir a escuelas muy alejadas sabiendo que difícilmente esas familias puedan llevar a sus hijos. Las autoridades se quedan muy tranquilas porque ofrecieron una solución... Otras veces la escuela no inscribe a los alumnos cuando no tienen documentos... También sabemos que en algunas escuelas públicas se ejercen maneras solapadas de discriminación expulsando o no inscribiendo a niños que provienen de otros sectores sociales diferentes a los que el jardín estaba acostumbrado a recibir.

Y, por último, este mismo artículo 15 establece que "Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica". Sin embargo, los padres de un jardín piden la expulsión de niños discapacitados o que tienen problemas de conducta, sostienen con miedo que pueden "contagiar" a sus hijos...

Derecho al medio ambiente. "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, así como a la preservación y disfrute del paisaje" (art. 21). Pero se fumiga con glifosato en campos cercanos a poblaciones y a escuelas rurales y muchas veces se usa a los chicos para que marquen los lugares hasta donde los aviones pueden esparcir su veneno, que por supuesto afecta a esos mismos niños. Las poblaciones luchan pero no se las escucha y se niegan los datos de científicos que certifican las malformaciones en recién nacidos y los cuadros

de cáncer que "curiosamente" aumentan en esas zonas. Se avala la minería a cielo abierto usando elementos tóxicos que contaminan el agua... Las ciudades y los campos están sembrados de basura, en particular de plásticos que no se degradan.

Derecho a la dignidad. "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser respetados en su dignidad, reputación y propia imagen. Se prohíbe exponer, difundir o divulgar datos, informaciones o imágenes que permitan identificar, directa o indirectamente a los sujetos de esta ley, a través de cualquier medio de comunicación o publicación en contra de su voluntad y la de sus padres, representantes legales o responsables, cuando se lesionen su dignidad o la reputación de las niñas, niños y adolescentes o que constituyan injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada o intimidad familiar" (art. 22). Sin embargo, observamos a muchos padres exponer a sus hijos frente a los medios de comunicación, para realizar diferentes denuncias: de abuso, maltrato, etc. Docentes que suben videos en la web sin pedir autorización a los progenitores, o viceversa, padres que publican las gracias o desgracias de sus hijos sin preocuparse por tener resguardo de su intimidad. Todo vale en el afán de figurar...

Hoy consideramos a los niños como sujetos de derecho. Sin embargo, cuantos más derechos les adjudicamos, menos deberes asumimos como adultos frente a ellos.

Actuamos como si esa autonomía, esa capacidad de pensamiento, de creatividad y de imaginación que les reconocemos no tuviera necesidad de nuestro cuidado, de nuestra atención, de nuestra mirada, de nuestra ocupación como adultos responsables de las nuevas generaciones.

No es posible escindir este reconocimiento de los niños como sujetos sociales con derechos y por lo tanto con garantías, con la escasa preocupación acerca de los deberes y las responsabilidades que nos caben como adultos frente a ellos. Quien se declara responsable de sus actos debe asumir sus consecuencias. Claro que, si nos percibimos como adultos adolescentes sin compromisos éticos con los demás, las consecuencias de nuestros actos siempre pueden ser disculpadas o achacadas a los otros: los niños no aprenden porque las familias son pobres, no se puede trabajar pedagógicamente porque el Estado no ofrece materiales,

no enseño porque para estos chicos con darles de comer y cuidarlos es suficiente, etc., etc.

Desde mediados del siglo XX los niños van teniendo cada vez más visibilidad: los pedagogos, por el reconocimiento que realizan sobre sus capacidades; los medios de comunicación y las empresas, porque los han descubierto como grandes consumidores. Pero en contraposición los adultos nos hemos desdibujado, dejamos de ocuparnos de los niños para preocuparnos por nosotros mismos... En muchos casos vemos a niños convertirse en padres de sus padres, en especial adoptando conductas de encubrimiento de las falencias de los adultos. Por eso muchos no denuncian los maltratos o abusos que reciben, mientras otros se convierten en portavoces de sus miedos y enojos.

Cada día sin darnos cuenta ponemos en acción lo que creemos que son los niños y la infancia, no lo que enunciamos sino lo que verdaderamente pensamos. "Esas elecciones tienen enorme significación, ya que nuestras construcciones del niño y de la primera infancia son productivas, término con el que queremos significar que determinan las instituciones que creamos para esos niños y niñas y el trabajo pedagógico que tanto adultos como pequeños realizan en dichas instituciones" (Dahlberg, Moss, Pence, 2005:76).

La tarea docente nos obliga, como primera condición, a cuidar a los niños y jóvenes. Y cuidar quiere decir poner la mirada sobre ellos, estar atentos a sus necesidades, no distraernos de nuestras funciones educativas, porque debemos abrigarlos también con conocimientos y experiencias, alimentando su curiosidad y sus ansias de conocer, confiando en sus capacidades y respetándolos en su derecho de vivir su infancia de la manera más gozosa posible.

Si no ponemos en sintonía nuestros discursos con nuestras prácticas como adultos y como docentes, si nosotros, que tenemos mayores responsabilidades por el espacio social que ocupamos, no reflexionamos acerca de nuestro compromiso ético con los chicos que pueblan nuestras aulas, seguiremos actuando igual que lo que criticamos en muchos de nuestros dirigentes: seguiremos viviendo en la mentira y los chicos seguirán siendo simplemente un objeto, una excusa para tener un trabajo.

Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1964) *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México.

Aisenberg, Beatriz (2000) "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales" en Castorina, J. y A. Lenzi (comp.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas.* Gedisa. Barcelona.

Aizencang, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar*. Manatial. Buenos Aires.

Alliaud, A. y F. Antelo (2008) "El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes". En Brailovsky, D. (coord.) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones.* Noveduc. Buenos Aires.

Bolíansky, Luc (1974) *Puericultura y moral de clase.* Laia. Barcelona.

Boscii-Menegazzo-Galli (1969) *El jardín de infantes de hoy.* Librería del Colegio. Buenos Aires.

Brailovsky, Daniel (2016) *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica.* Novedades Educativas. Buenos Aires.

Brougère, Gilles (1998) *Jogo e educaçao.* Artes Médicas. Porto Alegre.

Brougère, Gilles (2004) *Brinquedos e companhia.* Cortez Editora. São Paulo.

Bruner, J. (2001) *Acción Pensamiento y lenguaje.* Compilación de J. L. Linaza. Alianza Psicología. Madrid.

Cabanellas, I. y C. Eslava (2005) *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Grao. Barcelona.

Carlgren, Frans (2004) *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad.* Editorial Rudolf Steiner. Madrid.

Castorina, José y Alicia Lenzi (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños.* Gedisa. Barcelona.

Chevallard, Yves (1988) *Sur l'analyse didactique. Deux ètudes sur les notions de contrat et de situación.* IREM d`Aix-Marseille.

Dahlberg, G., P. Moss y A. Pence (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil.* Grao. Barcelona.

De Alba, Alicia (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* IICE/ Miño y Dávila. Buenos Aires.

Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (1992) Vigésima primera edición. Madrid.

Duprat-Wolodarsky Estrin-Malajovich (1977) *Hacia el Jardín Maternal.* Ed. Búsqueda. Buenos Aires.

Equipo de trabajo de "Bichito de Luz" (1974) "La tarea en la guardería". Congreso de educadores por la liberación nacional. Buenos Aires. Inédito.

Escolano Benito, Agustín (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos.* Biblioteca Nueva. Madrid.

Feldman, Daniel (1999) *Ayudar a enseñar.* Aique. Buenos Aires.

Frabboni, F. (1986) *Il pianeta nido. Per una pedagogía e un curriculo del nido.* La Nuova Italia.

Fritzche-Duprat (1968) *Fundamentos y estructura del jardín de infantes.* Estrada. Buenos Aires.

Gilly, M. (1992) Introducción en Perret-Clermont y Nicolet. *Interactuar y conocer.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, J. (1991) *El curriculum, una reflexión sobre la práctica.* Editorial Morata. Madrid.

Glanzer, Martha (2000) *El juego en la niñez.* Aique. Buenos Aires.

Hillert, Flora (2011) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado.* Colihue. Buenos Aires.

Hoyullos, A. (2004) *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Rosas Sensat/Octaedro. Barcelona.

Huizinga, Johan (1968) *Homo ludens.* Emecé. Buenos Aires.

International Play Asociación (2013) *Promoviendo el derecho del niño a jugar para ayudar en la difusión de la Observación General y para resaltar el artículo 31 de los derechos del niño.*

IPA (2010) *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar.* Resumen del Informe.

KAUFMANN, V. y A. SERULNICOFF (2000) "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial", en MALAJOVICH, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós. Buenos Aires.

KISHIMOTO, Tizuko (1996) *Jogo, brinquedo, brincadeira, educaçao*. Cortez Editora. Sao Paulo.

LERNER, Delia (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en CASTORINA-FERREIRO-KOHL DE OLIVEIRA-LERNER-PIAGET-VIGOTSKY. *Contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Buenos Aires.

Ley 26.061/2005. Ley de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes.

Ley de Educación Nacional N° 26.602/ 06.

LIPINA, Sebastián (2016) *Pobre cerebro*. Siglo XXI. Buenos Aires.

MALAJOVICH, A. (2000) "El juego en el nivel inicial" en MALAJOVICH (comp.), *Recorridos didácticos en el nivel inicia*l. Paidós. Buenos Aires.

MARTINEZ, Miquel (1998) "Consideraciones teóricas sobre la educación en valores" en FILMUS, Daniel (comp.) *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. OEI. Troquel. Buenos Aires.

MATEOS, Nancy (2016) "La participación de lãs famílias em la educación de los niños. Reflexiones y experiencias". En KAUFMANN V. (comp.) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Aique. Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Laertes Psicopedagogía. Barcelona.

MONTESSORI, María (1948) *Ideas generales sobre mi método*. Losada. Buenos Aires.

MYERS, R. (1990) *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Organización Panamericana para la Salud.

NARODOWSKY, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique. Buenos Aires.

RAMÍREZ HERNÁNDEZ, Nashieli (2009) Citada en MARCHESI, Álvaro *Las metas educativas 2021. Un proyecto latinoamericano*. Documento Básico. Fundación Santillana. Buenos Aires.

NEMIROVSKY, Myriam (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Paidós. Serie Maestros y Enseñanza. Buenos Aires.

OMEP (1972) *Jardín Maternal*. Buenos Aires.

Perret Clermont, A. (1984) *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Visor. Madrid.

PIAGET, Jean (1966) *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México.

PITLUK, Laura (2007) *Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

PRIETO, Julia (1974) *El jardín Maternal como institución educativa preescolar*. OMEP. Buenos Aires.

REZZANO, Clotilde G. de (1966) *Los Jardines de Infantes*. Kapelusz. Buenos Aires.

RINALDI, C. (2001) *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. Historia, filosofía y un proyecto de trabajo*. De 0 a 5.La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.

SARLÉ, Patricia (coord.) (2010) *Lo importante es jugar*. Homo Sapiens. Rosario.

SARLÉ, P, I. Rodriguez Sáenz y E. Rodriguez de Pastorino (2010) "Juego con objetos y juegos de construcción". En Batiuk (coord.). *El juego en el nivel inicial. Propuestas de enseñanza*. Volumen 2. OEI. Buenos Aires.

SARLÉ, Patricia (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

SARLÉ, Patricia (coord.) (2008) *Enseñar en clave de juego*. Noveduc. Buenos Aires.

SEOANE, Mario (1974) "La maestra jardinera como agente de cambio". MIMEO. Buenos Aires.

SERULNICOFF, A., E. MASSARINI y G. NEGRI (2008) "Propuesta para la sala de 2 años. El juego en sectores". Dirección Provincial de Educación Inicial. Provincia de Buenos Aires. Disponible en Ideas para el aula 2009-2013 en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/default.cfm

SHEINES, Graciela (1985) *Los juegos de la vida cotidiana*. EUDEBA. Buenos Aires.

SOTO, Claudia y Rosa VIOLANTE (comp.) (2016) *Experiencias estéticas en los primeros años*. Paidós. Buenos Aires.

Stein, R. y S. Szulansky (1997) *Educación preescolar en Israel. Una experiencia significativa.* Aurora. Tel Aviv.
Terigi, Flavia (2008) Tesis de maestría "Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales". Flacso. Buenos Aires.
Terigi, Flavia (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia desarrollada en La Pampa.
Ullúa, Jorge (2008) *Volver a jugar en el jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada.* Homo Sapiens. Rosario.
UNICEF (1993) *Desarrollo infantil.* Buenos Aires.
UNICEF (1989) *Declaración de los Derechos del Niño.*
Valiño, Gabriela (2014) "Prácticas educativas y desarrollo infantil: algunas notas para la reflexión". Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional Mercedario niñez y adolescencia en riesgo social y II Congreso Nacional de cautividad y esclavitud. Córdoba.
Valiño, Gabriela (2006) *El juego en la infancia y en el nivel inicial.* Ministerio Nacional de Educación. Buenos Aires.
VV.AA. (1995) *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola.* Morata. Madrid.
Wajskop, Gisela (1995), *Brincar na pré-escola.* Cortez Editora. Sao Paulo.
Watzlawick-Beavin-Jackson (1973) *Teoría de la comunicación humana.* Tiempo contemporáneo. Buenos Aires.
Wills-Stegeman (1967) *La vida en el jardín de infantes.* Troquel. Buenos Aires.